TENDENCIAS PEDAGOGICAS CONTEMPORANEAS

COLECTIVO DE AUTORES

UNIVERSIDAD DE LA HABANA

CEPES

CIUDAD DE LA HABANA, CUBA
1999

INDICE

	PAGINAS
PRESENTACION	
CAPITULO I La Pedagogía Tradicional. Verónica Canfux	1
CAPITULO II La Escuela Nueva. Ada Gloria Rodríguez y Teresa Sanz	8
CAPITULO III La Tecnología Educativa. El Uso de las NTIC en la Educación. Ana Rosa Rojas, Roberto Corral, Ileana Alfonso, Victoria Ojalvo	16
CAPITULO IV Pedagogía Autogestionaria. Victoria Ojalvo y Ana V. Castellanos	42
CAPITULO V Pedagogía No Directiva: La Enseñanza Centrada en el Estudiante. Viviana González Maura	56
CAPITULO VI La Pedagogía Liberadora. Gladys Viñas Pérez	66
CAPITULO VII La Perspectiva Cognoscitiva. Roberto Corral	77
CAPITULO VIII Jean Piaget y la Pedagogía Operatoria. Teresa Sanz y Roberto Corral	84
CAPITULO IX Constructivismo. Oksana Krafschenko y Herminia Hernández	89
CAPITULO X La Investigación-Acción como Tendencia Pedagógica. Miriam Pérez	106

PAGINAS

CAPITULO XI
Teoría Crítica de la Enseñanza. Adela Hernández Díaz 115

CAPITULO XII
El Enfoque Histórico-Cultural: Su Contribución a una Concepción Pedagógica Contemporánea. 126
Teresa Sanz Cabrera y María Emilia Rodríguez Pérez

PRESENTACION

Un nuevo siglo se abre ante nosotros y el mismo comienza con toda la carga de éxitos, logros, incertidumbres y problemas heredados del anterior, durante el cual un vertiginoso desarrollo de la ciencia y la técnica han hecho más evidente las diferencias entre unos países y otros, en un mundo cada vez más unipolar.

Un desarrollo considerable se ha experimentado también en las teorías, concepciones, e investigaciones en el campo de la educación. Ello motiva que los sistemas educativos de la región latinoamericana y caribeña se encuentren ante nuevos desafíos que deben ser enfrentados, aún cuando el pesado lastre del analfabetismo, la ausencia de escuelas y maestros, el autoritarismo y el tradicionalismo que imperan en muchas aulas, continúan limitando las posibilidades creativas y las inteligencias de muchos niños y jóvenes. También se ha hecho evidente que el conocimiento emerge con una fuerza creciente que puede movilizar e impulsar el desarrollo social, por lo tanto, es necesario, partiendo de los aportes científicos acerca de las regularidades de este proceso, y de los elementos que potencian al hombre como transformador de sus realidades y de sí mismo, poder instrumentar nuevos proyectos pedagógicos, basados en formas superiores de enseñanza que posibiliten la formación de individuos, de profesionales, capaces de dar respuesta a las exigencias del mundo contemporáneo.

Ante estas realidades es necesario que el profesorado, comprometido con su entorno social y el momento histórico que vive, se capacite para poder transformar la escuela y la propia sociedad.

El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, desde hace más de una década, viene trabajando en la superación psicopedagógica de los profesores, procurando hacer más científica y humana su gestión y en este sentido se han elaborado diferentes textos como base bibliográfica que acompañan, tanto los cursos de postgrado que se imparten, como los trabajos de investigación educativa que se realizan.

En esta oportunidad ofrecemos una nueva versión, actualizada y enriquecida, del Libro Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, publicado en el año 1991 por Ediciones ENPES, al incorporar, en las temáticas abordadas, nuevas reflexiones y consideraciones avaladas por la literatura más reciente, respetando a la vez la selección y orden de presentación de entonces. En esta propuesta se incorpora un capítulo dedicado al Constructivismo pues aunque es discutible si este es identificable o no como una tendencia pedagógica, tal es su presencia e influencia en el contexto educativo actual, que resulta insoslayable, a la vez que necesaria, su referencia.

Con el término “Tendencias Pedagógicas Contemporáneas” designamos un conjunto de ideas relativamente sistematizadas que han tenido una influencia significativa en el terreno educativo durante el siglo XX y que a partir de una concepción del hombre han elaborado una propuesta acerca de la educación, sus protagonistas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus finalidades y modo de realización. Estas ideas se han ido

conformando bajo la influencia de una serie de factores sociohistóricos donde están contemplados los aspectos económicos, políticos, ideológicos y el propio desarrollo de la Técnica y las Ciencias afines al Campo de la Educación.

Por otra parte es necesario señalar que dichas tendencias han aparecido en el escenario educativo no de manera acabada, cerrada, sino que se han ido configurando y modificando con el decursar del tiempo, además tampoco se presentan de forma pura o clásica ni excluyéndose siempre de forma absoluta unas a otras, por el contrario con frecuencia se manifiestan rasgos o elementos comunes entre ellas.

Pensamos que las experiencias alcanzadas a lo largo de este siglo, recogidas en los diferentes acápites de este libro, deben ser estudiadas, analizadas críticamente y adoptadas según proceda, por todos los que de una forma u otra trabajamos en el campo de la educación y a la vez, identificar sus limitaciones, sus valores, y aportes para con ello contribuir al enriquecimiento de la teoría y la práctica pedagógica que nos reclama el nuevo siglo.

CAPITULO I
LA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Verónica Canfux

El pensamiento pedagógico es una consecuencia del devenir histórico de la humanidad. La ciencia es una expresión importante del desarrollo de la sociedad y la ciencia pedagógica es parte de ésta.

En el proceso de transformación de la comunidad primitiva en sociedad dividida en clases, se determina con mayor especialización los oficios tales como la herrería, la alfarería, la artesanía, etc., lo que contribuye al acelerado salto progresivo hacia el esclavismo.

Comienzan a manifestarse las ideas pedagógicas, con la diferenciación social esclavista y esclavo se plantea la necesidad de separar la formación intelectual de la preparación para las tareas que exigen esfuerzo físico, las clases dominantes insisten en que la masa laboriosa acepte esa desigualdad. Es así como la enseñanza de los conocimientos existentes hasta ese momento, es un privilegio de las clases selectas, en tanto el trabajo físico comienza a ser una condición inherente a las clases explotadas.

En un inicio, es en los países del oriente antiguo donde las ideas pedagógicas se llevan a la práctica, se constituyen y establecen instituciones para el aprendizaje de los conocimientos a las que asisten las clases privilegiadas. Hay manuscritos muy antiguos de China, la India, Egipto y otros países donde aparecen ideas y pensamientos de valor acerca de las cualidades que debe tener el maestro y el alumno, que se reconocen por la humanidad y son parte del desarrollo cultural de estos pueblos.

Más adelante este pensamiento pedagógico se desarrolla en otras civilizaciones esclavistas como Grecia y Roma con figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles, Demócrito y Quintiliano, cuyas disertaciones contienen ideas sobre la enseñanza y la educación que tienen vigencia en la actualidad. Surge el término Academia donde los alumnos se reunirán para escuchar al maestro y sus disertaciones sobre un tema determinado. Una característica de esta enseñanza es que se desarrollaba de forma oral, Sócrates trabajó la enseñanza de los conceptos y sus definiciones a través de su método de la Ironía y Mayéutica en el que la contradicción era la esencia para la asimilación del conocimiento.

Platón, alumno de Sócrates, fue el primer pensador en poseer una filosofía de la educación, antes que él nadie se había dedicado a plantear en qué circunstancias se impone la acción educativa, a qué exigencias debe responder y en qué condiciones es posible.

El pensamiento pedagógico, alcanza cuerpo teórico y llega a ser una disciplina independiente en el período renacentista. En este momento, la humanidad ha logrado un desarrollo científico, en estrecha relación con el desarrollo social que obliga a la burguesía, como una nueva clase social y progresista, a valorar la importancia de los avances de la ciencia y la tecnología para los objetivos de su sistema social.

La burguesía necesita preparar a las masas, con vistas a su participación directa en el proceso de producción y formar en las diferentes capas de la población, la ideología que conviene a sus intereses. Por ello, requiere de un sistema teórico que enfrente la enseñanza de estos conocimientos de modo eficaz. La pedagogía adquiere carácter de disciplina independiente y resuelve la necesidad de la sociedad: ofrecer las bases y fundamentos para la enseñanza.

Entre los pedagogos que más influyeron en el desarrollo de la pedagogía como ciencia independiente, está Juan Amos Comenius, representante de la nueva burguesía, quien en su tiempo libró una fuerte lucha contra el decadente estado feudal, por sus ideas pedagógicas avanzadas.

Comenius aportó ideas importantes a la pedagogía, estableció los fundamentos de la enseñanza general, elaboró un sistema de educación y fundamentó la estructuración del proceso docente en la escuela, revelando los principios en que se basa el proceso de enseñanza y la periodización de éste, basándose en las características de las edades de los alumnos; además, sustenta la importancia y el vínculo entre teoría y práctica. Por su influencia en la ciencia pedagógica se le considera el padre de la didáctica.

Es necesario mencionar la pedagogía eclesiástica, en particular la de los jesuitas, fundada por Ignacio de Loyola, que se desarrolla entre 1548-1762 y más tarde retorna en 1832, por ser el antecedente de mayor influencia en la pedagogía tradicional. Los jesuitas, en su sistema de enseñanza, tienen, como rasgo más notorio, la disciplina; un padre de familia por el hecho de llevar sus hijos a los jesuitas acepta la disciplina y los principios de la escuela como una delegación de poderes.

La pedagogía de los jesuitas surge para afianzar el poder del Papa y fortificar la iglesia amenazada por la reforma protestante, su objetivo fundamental es poner al servicio de la iglesia católica al hombre disciplinado que las circunstancias requerían, basándose en la rigidez y el orden absoluto, sus maestros estaban muy bien preparados para el fin que perseguían y su enseñanza estrictamente dirigida para orientar a los alumnos su independencia personal.

La formación que ofrecían era esencialmente literaria, basada en las humanidades clásicas, puramente formal y gramatical, las diversas disciplinas se introducen como ciencias auxiliares del humanismo.

Esta enseñanza que desarrollaron exitosamente los jesuitas, se extendió a toda la enseñanza religiosa en sus características fundamentales.

Una vez señalado algunos de sus antecedentes, puede decirse que la pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como un resultado del auge y el éxito de las grandes revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, las que se basaron en la doctrina política y social del liberalismo.

En el siglo XIX, por la práctica pedagógica y el desarrollo que alcanza el liberalismo, esta tendencia pedagógica alcanza el esplendor que le permite considerarla un enfoque pedagógico como tal. Concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, es la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción de la escuela como institución básica que educa al hombre en los objetivos que persigue el estado, la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Una cualidad básica de esta tendencia es considerar que la adquisición de conocimientos esencialmente se realiza en la institución escolar, que tiene la tarea de preparar intelectual y moralmente a los alumnos para asumir su posición en la sociedad y que éstos respondan a los intereses de la misma. La escuela, es el medio de transformación ideológica y cultural cuyo propósito es formar a los jóvenes, enseñarles los valores y la ética prevalecientes, así como educarlos en las conductas de la comunidad.

Esta concepción tiene el mérito de considerar la asistencia a la escuela de forma masiva, mantiene en su enseñanza características del pensamiento pedagógico anterior y se fundamenta en la práctica pedagógica más que en una elaboración sistematizada de los principios que la sustentan.

En esta tendencia, el maestro es el centro del proceso de enseñanza, la escuela es la principal fuente de información para el educando, es el agente esencial de la educación y la enseñanza, jugando el rol de transmisor de información y sujeto del proceso de enseñanza, es el que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente.
En la actualidad, la institución escolar, basada en los principios de esta pedagogía, ofrece resistencia a los cambios y sigue recabando los mismos derechos que cuando constituía la única fuente de información.

En el modelo pedagógico de esta tendencia, los objetivos están elaborados de forma

descriptiva, declarativa y están dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el alumno debe realizar, no establece las habilidades que el alumno debe formar, lo que hace que se aprecie más al profesor como sujeto del proceso de enseñanza que a los propios alumnos.

El profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático, detenido, en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de la totalidad, sin un carácter integrador.

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia del alumno y de la realidad social, por lo que la pedagogía tradicional es llamada enciclopedista e intelectualista.

El contenido tiene un carácter secuencial que se expresa en los programas, sus partes no expresan la interacción entre los temas que lo componen e incluso se observa que hay temas que quedan de forma aislada, sin relación alguna con otros temas.

En la pedagogía tradicional se selecciona un conjunto de conocimientos y habilidades que se modelan por la enseñanza de modo empírico, por lo que no hay un adecuado desarrollo del pensamiento teórico del estudiante. Se desarrolla un pensamiento empírico que tiene un carácter clasificador, el alumno se orienta por las cualidades externas del objeto y por propiedades aisladas. Esto se manifiesta en el gran volumen de información que se ofrece al estudiante de forma discursiva por el profesor, aunque se le dan a los alumnos métodos y procedimientos de trabajo particulares con el objeto del conocimiento, no se desarrollan procedimientos generales de trabajo a lo que se une que las actividades de carácter práctico que realiza el alumno son las menos, la labor fundamental es del profesor a través de la explicación.

Esta tendencia pedagógica no considera trabajar como ocurre el proceso de aprendizaje en los alumnos, por tanto no modelan las acciones que el estudiante debe realizar, ni controla cómo va ocurriendo ese proceso de adquisición del conocimiento.

La evaluación del aprendizaje va dirigida al resultado, los ejercicios evaluativos son esencialmente reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento.

Al considerar al profesor como el principal transmisor de los conocimientos, trabaja

con métodos de enseñanza esencialmente expositivos, ofreciendo gran cantidad de información que el alumnos debe recepcionar y memorizar.

La exposición y análisis del contenido que se enseña lo realiza el profesor partiendo de los aspectos siguientes:

- Preparación del alumno, informar el tema de la clase, interesarlo, motivarlo por el tema, referencia a la clase anterior si es necesario.

- Exposición del contenido del tema.

- Ejercitación, si el contenido lo requiere, se hace hincapié en la repetición y memorización de los pasos a dar en la realización de los ejercicios.

- Generalización de carácter empírico. Se trabaja el contenido de la enseñanza mediante casos particulares para llegar a lo común que puede ser esencial o no, no se forma en el alumno el análisis de la relación esencial en la dirección de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto.

El método de carácter expositivo, conlleva ofrecer gran cantidad de información al estudiante que éste debe recepcionar y memorizar, con gran verbalismo, sustituyendo la acción por la palabra fijada y repetida.

La relación alumno-profesor está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno, la obediencia de los alumnos es la principal virtud a lograr.

Los principios educativos que rigen la labor del profesor son bastante inflexibles, en ocasiones tienen un carácter impositivo y coercitivo. La relación que se establece entre profesor y alumno es autoritaria por parte del profesor.

Esta relación alumno-profesor en el aspecto cognoscitivo es paternalista, el profesor ofrece criterios acabados que deben ser respetados y cumplidos por el alumno, el profesor siente el deber de dar todo al alumno, lo que acarrea poca independencia cognoscitiva en los estudiantes y exige una alta preparación en el profesor.

En el diseño del curriculum esta tendencia se presenta para algunos autores como "racionalismo académico" que plantea como objetivo fundamental capacitar al hombre para que adquiera las herramientas para participar en la tradición cultural de la sociedad. Se considera que el curriculum debe enfatizar las disciplinas clásicas que ejemplifican lo mejor del desarrollo cultural de la humanidad, estableciendo la enseñanza con un carácter declarativo, acabado.

La pedagogía tradicional se mantiene en la actualidad de forma bastante generalizada, aunque paralelamente con ella, se han desarrollado otras desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, que han puesto en práctica experiencias pedagógicas novedosas que en mayor o menor medida han tenido algún éxito, estableciendo criterios de carácter científico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que superan sus planteamientos.

Esta tendencia pedagógica ha incorporado algunos avances e influencias en el transcurso de su desarrollo, entre ellos algunos de los postulados del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX. Este enfoque psicológico es uno de los que más influye en la pedagogía tradicional durante este siglo; entre sus planteamientos sostiene considerar al hombre como un receptor de información, y desatiende el proceso de asimilación del conocimiento, en tanto sólo se interesa por el resultado, pues sólo considera los hechos observables, como teoría psicológica no valora el plano interno de la conducta y por tanto simplifica el aprendizaje. En sus presupuestos de aprendizaje, receptivo y mecánico, la retención del material se garantiza por la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación, elementos que caracterizan la enseñanza tradicional.

La enseñanza de la pedagogía tradicional, no obstante su enfoque enciclopedista, se plantea la formación experimental de carácter empírico con el uso de laboratorios y talleres. Estos elementos permiten considerar que, aunque su esencia no ha variado, ésta se adecua al desarrollo de la sociedad y de la época; no obstante tiene como rasgos básicos la lentitud en asimilar las innovaciones, aún cuando sean frutos de investigaciones científicas, manteniendo dogmas o principios que se resisten a los cambios, lo que hace evidente su insuficiencia finalizando el siglo XX, si se analizan los avances tecnológicos y científicos a los que ha llegado la humanidad, unido al interés de las diferentes clases sociales por llegar a los niveles superiores de enseñanza, en igualdad de oportunidades.

Al valorar la tarea que da la sociedad actual a la educación, con relación al hombre que debe formar para acometer el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se puede llegar a un criterio: la pedagogía tradicional no es la tendencia más adecuada para resolver la tarea que tiene la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. APPLE, M. Política Educativa y Programa Conservador en Estados Unidos. Vol. 313. Mayo-Agosto, pp. 179-200, Revista de Educación, Madrid, 1997.
2. BLIGHT, A.: "Methodes et téchniques dans 1' enseignement post secondaire", en Etudes et documents d' education, no. 31, UNESCO, París, 1980.
3. COLOM, C.: “Hacia nuevos paradigmas educativos. La pedagogía de la Post

Modernidad", no. 144, pp. 23-26, Revista Studio Pedagógica, Salamanca, 1984.
4. CHATEU, JEAN y otros: Los Grandes Pedagogos, Fondo de Cultura Económica, México, 1959.
5. DAVIDOV, V.: Los principios de la enseñanza. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, antología, Editorial Progreso, Moscú, 1987.
6. ELLIVT, W. C. y E. VILLANCE: “Cinco concepciones del curriculum", vol. 11. pp. 21-27, Revista Didac, México, 1987.
7. FERNANDEZ, O. y J. SARRAMONA: La educación constante y problemática actual, Ediciones CREC, Barcelona, 1975.
8. FREYRE, P.: Pedagogía del oprimido Siglo XXI, ediciones. S.A., México, 1980.
9. FUELAT, O.: Filosofía de la educación, ediciones CREC, Barcelona, 1978.
10. GARCIA, B.S., C. MARTINEZ, M. Modelo hacia la innovación de las actividades prácticas desde la formación del profesorado. Vol.16, No.2, pp. 353-366. Revista Enseñanza de las Ciencias, Barcelona, 1998.
11. GARCIA GALLO, G. J.: Raíces de la enseñanza memorística, esquemática y verbalista que conspiran contra la calidad de la enseñanza, x, Seminario para dirigentes nacionales de la Educación Superior, C. Habana, 1986.
12. KONSTANTINOV, N. A. y otros: Historia de la pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1988.
13. LABARRERE, G. y G. VALDIVIA: Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, C. Habana, 1988.
14. LIBANEO, JOSE C.: "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", Año 3, no. 6, Revista ANDE Brasil, 1982.
15. PONCE, A.: Educación y lucha de clases, Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, 1961.
16. RODRIGUEZ, J.C. Educación Pública o Educación Ciudadana. Vol. 10, pp. 37-42. Revista Pedagogía y Saberes, Bogotá, 1997.
17. TALIZINA, N. F.:"Psicología de la enseñanza", Editorial Progreso, Moscú, 1984.

CAPITULO II
LA ESCUELA NUEVA

Ada G. Rodríguez
Teresa Sanz

Con el término Escuela Nueva o Activa se denomina a aquellos intentos más prácticos que teóricos que se inician a finales del siglo XIX y que alcanzan su desarrollo en las primeras décadas del siglo XX, orientados hacia una crítica de la escuela tradicional y autoritaria predominante en esta época, que se caracterizaba por un tipo de enseñanza enciclopedista, centrada en lo instructivo, donde el alumno asumía un rol pasivo durante su aprendizaje. La Escuela Nueva, como tendencia pedagógica que se desarrolla casi simultáneamente en diferentes países capitalistas (EE.UU, Inglaterra, Francia, Suiza, Italia, Bélgica, Alemania, entre otros) resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. Este nuevo movimiento educativo constituye un reflejo de los profundos cambios y transformaciones socio-económicos ocurridos y de las ideas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que se desarrollan en este período.

Si bien la enseñanza de los siglos XVIII y XIX posibilitó, como requerimiento de la gran industria, ampliar el nivel de calificación de un número mayor de ciudadanos (en comparación con épocas anteriores), las contradicciones que emergían del sistema capitalista en los albores del siglo XX exigían cambios en la escuela. Se aspiraba lograr, a través de la educación, una mayor participación y compromiso del ciudadano con el sistema imperante; se pensaba que la satisfacción individual traería aparejado el equilibrio social, la eliminación de las contradicciones de clases y las clases mismas. Por otra parte, las corrientes positivistas, empiristas y pragmatistas predominantes en esta época, resaltaron en el conocimiento humano el estudio de los hechos, el papel de la experiencia (vista en su sentido más estrecho, como experiencia subjetiva, individual) y se asumió como criterio de verdad el concepto de utilidad; estas posiciones, junto a una visión más “humanista” del Hombre, como reflejo de movimientos políticos y sociales que tuvieron lugar desde el siglo XVIII, constituyeron las bases ideológicas y filosóficas que sustentaron esta tendencia pedagógica.

Relevante también en el surgimiento y desarrollo de la Escuela Nueva fueron las ideas pedagógicas sostenidas desde siglos anteriores por relevantes pensadores como J.A. Comenius (1592-1670), J.J. Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827) así como los progresos que tuvieron lugar a fines del XIX y principios del XX en el campo de la psicología con la aparición de la Teoría de Gestalt y el propio psicoanálisis.

John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo norteamericano es considerado por

muchos autores el principal progenitor de este movimiento. Según Dewey, el interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto el punto de partida de ella debe estar dado por los intereses de los alumnos, por sus fuerzas interiores. Para Dewey la educación es un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Según Dewey en la escuela, como institución social, se deben concentrar los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer así como para que utilice sus capacidades con fines sociales.

Acentúa el papel social que debe tener la escuela, la cual debe formar al joven para vivir dentro de su medio social. Debe tener un sentido democrático, propiciando la colaboración y ayuda mutua, por ello la escuela debe ser una comunidad en miniatura. A la escuela es necesario llevar el avance industrial de la sociedad para poner al niño en contacto con ésta. Propugnaba la importancia de la educación laboral, del trabajo manual, del uso de herramientas, del juego, de las actividades recreativas. Su divisa era "aprender haciendo", por lo que el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real. Da énfasis al problema, o sea, poner a los alumnos ante una situación que los haga pensar y actuar individualmente.

La tarea del maestro debe ser proporcionar el medio "que estimule" la respuesta necesaria y dirija el aprendizaje.

Para L. Luzuriaga (11) el carácter activo de la educación se revela en la concepción del método educativo de Dewey, siendo sus rasgos principales los siguientes:

- Que el alumno tenga una situación de experiencia directa, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta.

- Que se plantee un problema auténtico dentro de esta situación, como un estímulo para el pensamiento.

- Que posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarla.

- Que las soluciones se le ocurran a él, lo cual le hará responsable de que se desarrollen de un modo ordenado.

- Que tenga oportunidades y ocasiones para comprobar sus ideas por sus aplicaciones, aclarando así su significación y su descubrimiento por sí mismo, su validez.

La pedagogía de Dewey se considera como una pedagogía genética, funcional y social.

Es genética, porque considera la educación como un desarrollo que va de dentro a fuera ya que el punto de partida de ésta lo constituyen los poderes e instintos del niño. Para él sin una clara visión de la estructura psicológica y de las actividades del niño, el proceso educativo será guiado únicamente por la casualidad y la arbitrariedad.

Es funcional, porque se plantea desarrollar los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica, su misión vital, su utilidad para la acción presente y futura, porque considera los procesos y actividades psíquicas como instrumentos destinados a proveer el mantenimiento de la vida.

El valor social se le asigna porque siendo por una parte el individuo miembro de la sociedad hay que prepararlo para ser útil a ésta, colocándosele en condiciones ambientales que apele a sus instintos sociales.

Estas ideas pedagógicas Dewey las puso en práctica en 1896, siendo profesor de la Universidad de Chicago, donde fundó la Escuela Elemental Universitaria, la cual funcionó durante cuatro años aproximadamente y dio lugar al surgimiento de otras escuelas experimentales de este tipo en los EE.UU.

Entre las figuras más representativas de esta tendencia pedagógica hay que destacar, además de Dewey, los nombres de M. Montessori, O. Decroly y R. Cousinet quienes se constituyeron en fuertes propulsores de esta escuela más allá de las fronteras de sus respectivos países.

M. Montessori (1870-1952), italiana, de profesión médico, trabajó inicialmente con niños anormales y deficientes mentales interesándose en la búsqueda de medios que permitieran, a los niños menos dotados intelectualmente, su recuperación e inserción social. Posteriormente fundó las casas para niños normales de edad preescolar y escolar (1907) donde le presta una atención especial al desarrollo intelectual, particularmente al desarrollo de los sentidos, para lo cual elabora un material especializado.

O. Decroly (1871-1932), médico belga, crea en 1901 un instituto de enseñanza especial, elaboró su método educativo con niños anormales, que posteriormente perfeccionó con niños sin problemas. Un principio fundamental del sistema pedagógico de Decroly es el considerar la educación individual para cada niño sobre el punto de vista físico y psicológico.

Considera que el proceso educativo debe subordinarse a la evolución de los intereses naturales del niño y que éste debe ser educado en completa libertad de manera que se puedan manifestar las virtudes de su naturaleza. Para esto se hace necesario ubicar al niño en un régimen de actividad libre y de trabajo creador.

Fundamenta la educación a partir de las siguientes necesidades de los niños:

- Necesidad de alimentos.
- Necesidad de protegerse de la intemperie.
- Necesidad de protegerse del peligro.
- Necesidad de actuar y trabajar para producir los medios que satisfagan las necesidades anteriores.

Estructura el contenido de la enseñanza en bloques en correspondencia con las necesidades infantiles que considera básica. De sus propuestas deviene una de las formas clásicas de globalización del curriculum, la organización por Centros de Interés, donde las materias se entrelazan alrededor de una idea central, formando un todo homogéneo, indivisible. Se trata, de esta forma, de eliminar la presentación fraccionada de conocimientos, de contenidas, típica de la enseñanza tradicional, por un enfrentamiento con la realidad globalizada, integrada.

Según J. Larrea (10) el método de Decroly presenta ventajas y desventajas pedagógicas. Entre las primeras señala: a) el aprendizaje en situación real, b) la adaptación a la psicología del niño, c) actividad y alegría en el trabajo escolar, d) autonomía y libertad de los alumnos con la dirección del profesor. Entre sus defectos se refiere al carácter intelectualista de su proceso didáctico, la facilidad con que degenera en formulismo y rutina cuando no se comprende bien su sistema, así como su falta de sentido verdaderamente social y su preocupación individualista.

R. Cousinet, pedagogo de origen francés (nacido en 1881), creador de la Escuela Nueva francesa, destaca la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, intentando superar el individualismo exagerado que había caracterizado los primeros momentos de este movimiento. Para él, el trabajo en grupo se convierte en medio no sólo de la formación intelectual sino también de la educación social, donde se respeta al mismo tiempo la libertad personal del niño. Por lo general los grupos se forman libremente, carecen de jefes y no se practica una división sistemática del trabajo.

Se cuestiona la noción tradicional del programa, según él, para que este término tenga sentido, el mismo tiene que ser establecido por los alumnos o grupos de alumnos, son ellos los que deben determinar los programas de trabajo que desean emprender.

Al igual que otros representantes de la Escuela Nueva destaca la importancia de atender las necesidades e interés del niño así como la preparación para la nueva actividad; en este sentido señala: "el niño no puede prepararse ni ser preparado para una actividad cualquiera sino a condición de que ésta esté dispuesta en su actividad actual". (3,91)

Resalta como principio de trabajo escolar la investigación, el despertar el espíritu investigativo, no la adquisición pasiva de conocimientos; así se les da trabajo a los alumnos que respondan tanto a sus posibilidades como intereses, tomando en cuenta en la sucesión de ellos, la importancia de partir de los objetos, de su manipulación, observación y exploración.

El papel del profesor, según su método, es el de estar a la disposición de los alumnos para contestar a sus preguntas cuando tienen necesidad de su ayuda.

A continuación presentamos tres aspectos fundamentales que según Ferrández y Sarramona (7) caracterizan el movimiento de la Escuela Nueva:

- Concepción de la infancia y su repercusión en la educación.

El niño ocupa el centro de toda la organización educativa. Se le considera como una personalidad distinta a la adulta y se presta atención al proceso evolutivo, estudiando cada una de las etapas del desarrollo infantil. Surge el activismo, dejándose de ver al niño como ser pasivo, se busca cuáles son las necesidades de éste, de modo de ajustar el proceso educativo a ellas.

- Concepción del profesor y su papel en la educación.

En la Escuela Nueva el papel del profesor cambia sustancialmente en relación con la escuela tradicional donde su función principal es la de transmitir conocimientos, en este movimiento el profesor tiene la tarea de movilizar y facilitar la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente. Para esto debe realizar una observación cuidadosa que le permita determinar las necesidades, formas de trabajo e inhibiciones de cada uno de sus alumnos. Para estimular la actividad del niño y sus intereses, debe fomentar la cooperación entre ellos.

- Renovación metodológica.

Los principales cambios en el terreno metodológico pueden agruparse en los siguientes:

- Interés por situar al alumno en una posición activa frente al aprendizaje. Esto se traduce en que el niño puede moverse libremente por el aula, hablar, realizar distintas actividades productivas así como deducir, demostrar, probar y no admitir pasivamente los conocimientos.

- La educación debe basarse en los intereses infantiles lo que implica que el profesor conscientemente se proponga provocar en el niño aquellos intereses que considere necesario para un buen desarrollo de éste. Para lograrlo debe estructurar las diferentes materias de forma tal que despierten el interés de los alumnos.

- El sistema educativo debe adaptarse a las particularidades individuales de los niños, pues todos no tienen las mismas capacidades, intereses, etcétera. Esto implica flexibilidad del sistema; en el que se tiene en cuenta a cada sujeto y se ajusta la actividad a las capacidades de cada uno de ellos.

- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento de la individualización. La formación pretende la responsabilidad personal ante el grupo social, desarrollar la cooperación entre los niños para poner su individualidad al servicio de la sociedad.

- Se proclama la necesidad de organizar los contenidos de la enseñanza de forma globalizada, de manera que se estudien temáticas consonantes con los intereses del niño. La realidad aparece como un todo.

- Considera imprescindible la colaboración escuela-familia. La educación no es responsabilidad exclusiva de la escuela sino también de la sociedad en sentido general y la familia.

Esta tendencia constituyó, sin lugar a dudas, un progreso en relación a las concepciones y prácticas educativas prevalecientes a finales del siglo XIX y principios del XX, en tanto defendió una visión del alumno como sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje, dejando de ser el profesor su principal agente; se consideró la individualidad así como importantes particularidades psicológicas en el educando como sus necesidades, intereses y se le dio gran flexibilidad al proceso, llevando la situación de aprendizaje a la vida misma.

Muchas de las ideas sustentadas en esta tendencia, no sólo tuvieron repercusión en diversos movimientos pedagógicos surgidos con posterioridad a ella, sino que mantienen su vigencia en la educación actual, incluida la superior. En este sentido se puede señalar:

- La creciente consideración de los métodos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- la atención que se le ha prestado al enriquecimiento y desarrollo de los medios de enseñanza.
- La búsqueda por una mayor vinculación entre la escuela, la naturaleza y la vida social.
- La presencia de modelos curriculares que tienden a la globalización.
- El reclamo por propuestas educativas donde se valorice al alumno como sujeto de su propio aprendizaje y se atienda también su formación moral y afectiva.

Finalmente nos parece oportuno señalar, desde nuestro punto de vista, aquellos

aspectos que pudieran ser considerados como las principales debilidades de esta tendencia y que de una u otra forma limitaron su generalización práctica.

1. Al sostener su quehacer práctico, predominó más una posición biologicista, explicable por el origen profesional de muchas de sus figuras prominente, que la sistematización teórica requerida desde el punto de vista psicopedagógico.
2. Se absolutizó el valor de la experiencia, de la empiria, en relación a los niveles teóricos del conocimiento.
3. Hubo una concepción estrecha acerca del “activismo” requerido por el alumno, predominando como señala De Zubiria (15, pág.87) “una visión exclusivamente motriz de la acción” no preocupándose por las acciones y operaciones del pensamiento.
4. Se subestimó el papel de la dirección en el proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizándose el mismo por un excesivo espontaneismo, en dependencia de las necesidades e intereses de los alumnos, lo que dañó, entre otros aspectos, los objetivos fundamentales por los cuales se organiza socialmente la educación.
5. Se requería de un personal altamente calificado y de condiciones materiales especiales que resultaban muy costosas en este tipo de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. CASTRO, M. de: Estudio crítico de las ideas pedagógicas de John Dewey, Imp. Ninon, La Habana, 1939.
2. COUSINET, R: Un nuevo método de trabajo libre por grupo, Losada, Buenos Aires, 1959.
3. ------: La Escuela Nueva, Luis Mirade, Barcelona, 1972.
4. DECROLY, O: "La función de globalización y la enseñanza", Pub. de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1927.
5. DEWEY, J: Los fines, las materias y los métodos de educación, ediciones de la lectura, Madrid, 1927.
6.------: La educación de hoy, Losada, Buenos Aires, 1957.
7. FERRANDEZ, A. y J. SARRAMONA: La educación: constante y problemática actual, CEAC, Barcelona, 1975.
8. FULLAT, O: Filosofías de la educación, CEAC, Barcelona, 1978.
9. KONSTANTINOV, N. A. y otros: Historia de la Pedagogía, Pueblo y Educación, La Habana, 1974.

10. LARREA, J: La educación nueva, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1960.
11. LUZURIAGA, L: La pedagogía contemporánea, Biblioteca del Maestro, Buenos Aires, 1960.
12. MAYER, F: Historia del pensamiento pedagógico, Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
13. SCIACCA, M. F.: El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental, Luis Mirade, Barcelona, 1957.
14. STADING, E. M.: La revolución Montessori en la educación, Siglo XXI,

México, 1974.
15. ZUBIRIA, J. De. Los Modelos Pedagógicos. Arca Editores. Quito. 1995.

CAPITULO III
LA TECNOLOGIA EDUCATIVA. EL USO DE LAS NTIC EN LA EDUCACION

Ana Rosa Rojas
Roberto Corral
Ileana Alfonso
Victoria Ojalvo

La tecnología educativa, como tendencia pedagógica contemporánea, ha alcanzado una notable difusión en nuestros días, sobre todo por el énfasis en sus ventajas inmediatas y un lenguaje altamente técnico y aseverativo. El centro de su interés consiste en elaborar una "tecnología de la instrucción" similar al concepto de tecnología de la producción material; por ello, la atención se dirige a los métodos y medios más que a los contenidos.

Los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se atribuye a Burrhus Frederik Skinner profesor de la Universidad de Harvard en el año 1954.

Los trabajos de Skinner se enmarcan en la corriente psicológica denominada conductismo. El conductismo, variante del pragmatismo filosófico y el funcionalismo psicológico surgidos a principios del siglo XX en los EE.UU., propuso fundar la psicología como ciencia objetiva y alejarla de las corrientes tradicionales especulativas. Declaró como objeto de estudio la conducta, único fenómeno observable -y por tanto medible científicamente- de la psique humana, evitando de esta forma considerar los estados internos del hombre: es el principio de la "caja negra", inabordable para la investigación científica; sólo pueden observarse las influencias (los estímulos) y sus resultados (las respuestas del individuo).

Para los seguidores de esta corriente el aprendizaje es básicamente la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas conectadas, y su modelo más elemental es el esquema E-R (estímulo-respuesta). Distinguieron dos formas de conexión: la primera es el condicionamiento respondente o clásico, en el cual un estímulo inicialmente neutral que no provoca respuestas, adquiere la cualidad de provocarlas, por asociación temporal (simultaneidad) con otro estímulo vital. En este caso, el individuo aprende a ofrecer respuestas a estímulos neutrales por su asociación con su estímulo efectivo: una respuesta adecuada indica la identificación del estímulo condicionante.

La segunda variante, formalizada por Skinner, es el condicionamiento operante o instrumental. El condicionamiento respondente requiere la presencia anticipada de un estímulo desencadenante; el operante es una conexión en la que el estímulo se produce después de la respuesta. El hombre, continuamente produce

conductas diversas ante el medio; la conexión se realiza entre una conducta y el reforzamiento posterior. De hecho, es un aprendizaje de ensayo-error, en que el sujeto produce conductas diferentes hasta que logra el premio y fija la conexión.

Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la Tecnología Educativa cuyo representante fue el mismo Skinner. Tiene como antecedente las máquinas de enseñar. Se admite que los primeros trabajos en este sentido los realizó Sydney L. Pressey de la Universidad de Ohio. La primera referencia sobre una máquina de enseñar fue hecha por Pressey en un artículo publicado en School and Society en 1926.

La enseñanza programada puede definirse como:

"Recurso técnico, método o sistema de enseñar. Puede aplicarse por medio de máquinas didácticas pero también por medio de libros, fichas, y aún por comunicación oral". (11,18.)

"Una tecnología o parte de la tecnología de la educación que, partiendo de unos principios generales (tomados de la Didáctica General) y de las leyes científicas (tomadas de la Teoría del aprendizaje, la cibernética, la lógica moderna) expone las normas o técnicas que dirigen la construcción y aplicación de programas didácticos"(10,49).

Los principios de la programación del proceso de aprendizaje expuestos por Skinner son los resultados de los experimentos para la enseñanza de los animales.

Estos principios pueden resumirse en:

- Se puede aprender una conducta sólo realizando esa conducta. No hay nada que objetar a ello: se trata de una forma general del principio por todos aceptado del carácter activo de la enseñanza. Mas Skinner, como un genuino conductista considera necesario tener en cuenta en la acción y en la conducta sólo lo que es observado directamente.

- Incluir en el programa de enseñanza el sistema de ayudas, tarea cuya solución se rige por el principio de la rigurosidad lógica y la consecuencia en la exposición del material para el éxito de la enseñanza. El sistema de ayuda se va disminuyendo hasta que se elimina total mente para que la respuesta o reacción se produzca de modo independiente.

- La consolidación de las reacciones se logra ante todo con el reforzamiento inmediato de cada paso correcto (realización de la "ley del efecto"). Dosis pequeñas y fáciles del material permiten frecuentemente al alumno convencerse de lo correcto de sus respuestas, sentir su éxito, lo cual, según Skinner, no sólo fija las

respuestas correctas, sino que también crea el ánimo de seguir adelante, con lo cual se cumplen además las exigencias de la "ley de la disposición".

- Para consolidar las reacciones se utiliza la repetición múltiple (exigencia de la "ley del ejercicio"). El ejercicio es uno de los principios rectores en el sistema Skinner. Este principio es comúnmente reconocido también en la práctica de la enseñanza.

La enseñanza programada tiene las siguientes características:

- La objetivación, o sea, las funciones de enseñanza son asumidas por el programa de enseñanza.

- La dirección, o sea, el proceso de asimilación de cada alumno se desarrolla bajo la dirección de un programa, de acuerdo con el algoritmo de enseñanza.

- La retroalimentación, o sea, cada alumno recibe continuamente del sistema de enseñanza, informaciones sobre los resultados de su actividad.

- La individualización del sistema de enseñanza posibilita una amplia adaptación de las condiciones de la enseñanza a las características individuales de los alumnos.

El control tiene una elevada importancia, el estudiante recibe la información inmediata de la adecuación de sus respuestas.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en: objetivos conductuales, la organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; los métodos utilizados están fundamentalmente basados en el autoaprendizaje, para lo que se utilizan las preguntas y respuestas; actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones. Los medios utilizados son libros, máquinas de enseñar, computadoras, TV, etcétera.

En cuanto a la relación profesor alumno, el papel del profesor se reduce a la elaboración del programa mientras que el alumno adquiere un papel preponderante ya que se autoinstruye, autoprograma, recibe un aprendizaje individualizado de acuerdo con su ritmo individual de asimilación.

Esta tendencia ha tenido una gran influencia en EE.UU. donde surge, así como en otros países, por ejemplo Gran Bretaña, (ampliamente difundida en la Open University), y otros países europeos, en Nueva Zelandia, en países de África como las universidades de Bostwana, Lesotho, Swasyland y otros.

En América Latina, ha sido difundida ampliamente debido a la influencia que los sistemas norteamericanos de enseñanza tienen en nuestros países.

Según sus seguidores, entre las principales ventajas de la enseñanza programada están: la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje y la comprobación directa y corrección de los resultados del aprendizaje. La enseñanza programada puede llegar a ser uno de los factores importantes en la satisfacción de las necesidades educativas, debido a la masividad de la enseñanza; actualmente muchos sistemas de educación a distancia se basan en la enseñanza programada.

Sin embargo, la aplicación del enfoque skinneriano en la enseñanza programada no ha permitido cumplir con su cometido de optimizar la dirección del proceso de enseñanza. Entre las principales limitaciones podemos señalar:

- En la dirección del proceso de aprendizaje sólo considera los resultados finales de la asimilación y no toma en cuenta los procesos ni sus cualidades.

- Los sistemas de enseñanza programada se construyen generalmente sobre la base de un sistema de orientación de las acciones de los alumnos de forma incompleta, por ensayo-error.

- Los principios de la programación expuestos por Skinner son efectivos sólo cuando es suficiente la asimilación al nivel de la memoria reproductiva.

- No desarrolla el pensamiento teórico y creador en los estudiantes.

Características de la Tecnología Educativa en su concepción original. Necesidad de cambios

Tal como se evidenció antes, la acepción inicial de la Tecnología Educativa se sustentaba en las corrientes psicológicas del conductismo y neoconductismo; reducía el aprendizaje a la **instrucción**, entendida como transmisión-recepción de información, como asociación entre estímulos y respuestas.

Esta concepción se identificó con el uso de medios audiovisuales, en un principio sobre la base de modelos de comunicación bastante reduccionistas, que posteriormente fueron ignorados por el énfasis dado a la elaboración de sistemas completos de instrucción, sobre la base del enfoque sistémico, entendido de modo mecanicista.
Dicha tecnología enfatizaba el aspecto instrumental, el cual se extrapolaba de un conocimiento científico que pretendía ser neutral y prácticamente universal, emanado de la investigación básica en psicología del aprendizaje, y que en múltiples ocasiones era generado en escenarios artificiales y con base en tareas ajenas al campo educativo. Desde esta perspectiva se constituyeron un conjunto de leyes y principios genéricos y abstractos (libres del contexto y de la cultura) (9, p.34).

La tecnología educativa se desarrolla inicialmente en la búsqueda por aportar a la

enseñanza una base más científica y hacer más productiva la educación; eficiencia en el saber hacer con una adecuada dosificación y programación de la enseñanza.

Su importancia ha sido atribuida a que a través de una buena organización, científicamente concebida se podrán racionalizar los recursos de manera que el proceso de enseñanza sea lo más eficiente posible.

La tecnología educativa surge inicialmente con esta concepción en la década del 60 y en los años 70 hay un primer auge y se produce un cambio al tomarse conciencia de que por sí mismos los medios de enseñanza no ejercen sustancial influencia sobre la calidad y la eficiencia de la enseñanza.

En esta época esta tendencia penetra con mucha fuerza en América Latina y en el resto del mundo, a través del financiamiento de proyectos internacionales que utilizaban la educación como medio de penetración ideológica, sustentados en las corrientes desarrollistas imperantes.

Las áreas de mayor influencia fueron la elaboración de planes y programas de estudio, la evaluación del aprendizaje, la capacitación de docentes y la organización administrativa y académica de los sistemas escolares.

Sus concepciones y aplicaciones han sido fuertemente criticadas, tanto por sus implicaciones políticas e ideológicas, como por la concepción misma del acto educativo que sustentaba.

Frente a esta situación, los partidarios y seguidores de este enfoque han estado efectuando cambios en sus concepciones y nutriéndose de los aportes de otras tendencias pedagógicas y psicológicas, a lo largo de los últimos treinta años.

En la actualidad existe una polémica en el plano teórico acerca de si las transformaciones efectuadas por la Tecnología Educativa son realmente trascendentes o simplemente son “retoques” para tratar de adaptarse a los nuevos tiempos, sin que en esencia se haya modificado el paradigma inicial, enraizado en el positivismo y neopositivismo.
Se cuestiona por algunos autores la existencia misma de este enfoque. En este sentido se pronuncia A. A. Poloniato (1994) (17), quién afirma, después de un análisis de las definiciones de Tecnología Educativa elaboradas en las tres décadas, que ...”no ha habido cambios significativos en su paradigma”, e intenta fundamentar, desde el punto de vista epistemológico y sociológico, la crisis y obsolescencia del enfoque tecnológico en la educación.

Por su parte J. Sarramona (20) y Ch. M. Reigeluth (18) valoran positivamente los cambios que han tenido lugar en la Tecnología Educativa y sus aportes presentes y futuros a la educación.

Más adelante nos detendremos en las principales transformaciones experimentadas por esta tendencia, así como en la identificación de sus principales líneas de desarrollo futuro.

La Tecnología Educativa contemporánea

El concepto Tecnología Educativa ha sido definido desde diversos puntos de vista, y con diferentes alcances. Los criterios de los autores en los últimos años han ido variando y no hay un verdadero consenso acerca del término.

En “La economía de los nuevos medios de enseñanza”, UNESCO (27,511) se define como Tecnología Educativa "inicialmente los medios derivados de la revolución de la comunicación ...los libros de textos y las pizarras por ejemplo; la televisión, el cine, los retroproyectores, las computadoras y demás elementos de "material" y de "programación". En el sentido nuevo y más amplio del término, abarca mucho más que esos medios y materiales, se trata de un modo sistémico de concebir, aplicar y evaluar la totalidad del proceso educativo en función de unos objetivos precisos, basados en investigaciones referentes a la instrucción y la comunicación humana, que utilizan un conjunto de medios humanos y materiales con el fin de dispensar una educación más eficaz".

En el sentido del concepto como medio de enseñanza se manifiesta R. Lallez (15) cuando señala como Tecnología Educativa aquello que la industria y los actores de la educación han introducido en la enseñanza como son los aparatos de reproducción y difusión del sonido (discos, magnetófonos, radio), los aparatos que producen y difunden imágenes pero también el sonido (audiovisuales), las máquinas de enseñar y todo lo que se refiere a la informática aplicada a la educación (excluyendo la gestión administrativa de las universidades). El papel del profesor se cuestiona por los seguidores de este enfoque y en su lugar se ubican los medios. Se insiste en la tecnificación del proceso y en el profesor como ingeniero de la educación.

En ocasiones se pretende solucionar los diversos problemas del proceso de enseñanza con la introducción de los medios técnicos, olvidando que no se puede ver el medio como algo aislado, "autosuficiente" sino como parte integrante, componente de un proceso donde cada cual juega su papel.

La comprensión de la Tecnología Educativa como un enfoque integral del proceso docente considera no sólo los medios de enseñanza de forma aislada sino su lugar y función en el sistema, junto con el resto de los componentes del proceso de enseñanza. Los que defienden este punto de vista señalan que la tecnología educativa permite conjugar todos los elementos del proceso docente de forma racional. Su objetivo es el de garantizar la práctica educativa en su dimensión global y favorecer la dinámica del aprendizaje.

Adoptar la definición de Tecnología Educativa incluyendo la organización sistémica del proceso de enseñanza y los métodos, medios, etcétera, trae como consecuencia su identificación con la didáctica; para algunos esta identificación se produce porque la didáctica ha quedado rezagada como esfera científica en comparación con el desarrollo alcanzado por la tecnología al servicio de la enseñanza. Para otros es una rama de la didáctica.

El desarrollo de los medios de enseñanza ha posibilitado el surgimiento de otras formas de enseñanza: enseñanza a distancia, por correspondencia, enseñanza radiofónica, los métodos de automatización (audio instrucción, multimedia, laboratorios de lenguas, etcétera) que facilitan la educación permanente y la educación no institucional. En el Coloquio Regional sobre el Desarrollo Futuro de la Educación en América Latina y el Caribe, celebrado en Caracas en 1980 (26) se señala entre otras previsiones de la educación para los próximos veinte años, el aumento de la importancia del autoaprendizaje en las modalidades escolares y no escolares, un uso mayor de los medios de comunicación de masas y el desarrollo de programas de educación permanente.

Las introducción de la tecnología educativa en algunos países se produce para paliar las insuficiencias de recursos materiales, financieros y humanos que permita garantizar una enseñanza masiva.

La transferencia de tecnología en el terreno de la educación presenta también inconvenientes, por cuanto se trata con frecuencia de llevar el desarrollo logrado en determinado país a otro con menor desarrollo relativo y con condiciones económicas y socioculturales muy diferentes. Hay innumerables ejemplos en Asia, África y América Latina desde la introducción de la enseñanza programada en los años 60 hasta la producción actual de software y paquetes enseñantes, donde la tecnología educativa ha sido utilizada para introducir las innovaciones educativas de algunos países en otros; sin embargo, en ocasiones esto ha servido para agudizar las diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo.

La tecnología educativa no ha podido cumplir sus promesas a pesar del entusiasmo de sus seguidores. Se han realizado esfuerzos por lograr superar las insuficiencias; se han revisado sus bases teóricas, se ha asumido mayor compromiso y responsabilidad social con los fines de la educación, se ha adaptado a los cambios producidos en el campo de la tecnología de la computación, etcétera, pero para algunos autores, siguen viendo el problema en términos de utilidad y eficiencia y centrando sus análisis en la conducta individual.

Asimismo, se ha señalado que cualquier modelo de enseñanza tiende al fracaso al ignorar o subvalorar el papel del profesor y proponer su posible sustitución por los medios. Al profesor no puede verse solo cumpliendo la función informativa, sino que

resulta sumamente importante, además, el cumplimiento de las funciones regulativa y afectiva de la comunicación pedagógica.

El éxito de cualquier modelo pedagógico o tendencia educativa depende de que se seleccione la teoría psicológica que responda a las particularidades del aprendizaje del hombre, cumpla las exigencias planteadas por la teoría de la dirección y se cree el conjunto de medios técnicos de enseñanza en correspondencia con el modelo que satisfaga tales requisitos.

Principales cambios en la Tecnología Educativa contemporánea y líneas de desarrollo futuro

La Tecnología Educativa ha experimentado cambios que lo alejan cada vez más de sus posiciones iniciales. Tal como certeramente afirma J. Sarramona "....hoy nadie defiende esta vinculación exclusiva, aunque algunos planteamientos conductistas sigan vigentes" (20, p.4).

La evolución sufrida por esta tendencia va, desde una primera preocupación por el cómo (los medios), al interés por el qué (los objetivos). Medios y objetivos se integraron posteriormente en la planificación curricular. Siguiendo esta línea de desarrollo, apareció la reflexión acerca del por qué y el para qué, el sentido de los objetivos y modelo de sociedad que propugnan. (Kaufman citado por Sarramona) (20). Así se van ampliando los horizontes de esta tendencia para abarcar problemáticas de mayor trascendencia y actualidad.

Los principales cambios detectados en la Tecnología Educativa están referidos a:

a) Concepciones teóricas que le sirven de base en la comprensión del proceso educativo.
b) Concepciones acerca de la planificación curricular, los objetivos, el autoaprendizaje y el control del proceso docente.
c) Relación entre Ética y Tecnología: interpretación de los conceptos de eficacia y eficiencia.

A continuación examinaremos brevemente cada uno de estos cambios:

a) La Tecnología Educativa ha asumido en los últimos tiempos posiciones teóricas de los paradigmas cognoscitivos y psicoevolutivos, incorporando los aportes de autores tales como Bruner, Ausubel y Piaget, en un intento por superar el esquema mecanicista de la 'caja negra'. Se han hecho intentos de incorporar algunos aspectos del enfoque histórico-cultural de L.S.Vigotsky, especialmente el concepto de "zona de desarrollo próximo".

Un ejemplo de la influencia del Cognitivismo en la Tecnología Educativa lo encontramos en la propuesta de incluir la noción de **construcción del conocimiento** para explicar formas de aprendizaje complejas como la comprensión y la reflexión, las cuales no pueden explicarse con la noción de **instrucción** que maneja el enfoque tecnológico clásico.

Sobre esto se afirma: ....”para los tipos de aprendizaje más complejos es importante que también estemos conscientes de los tipos de construcciones internas que se están llevando a cabo y que deberían llevarse a cabo dentro de la mente de los alumnos. Esto nos permitirá prescribir mejor la naturaleza de la instrucción (18, p.25).

b) La concepción de planificación curricular sostenida por la Tecnología Educativa tradicional se apoya en el enfoque sistémico entendido de modo mecanicista: cada elemento debía determinarse en relación con los restantes, para que el conjunto de la propuesta tuviera sentido. El resultado era entonces, una propuesta única, coherente y bien trabajada, pero no válida para cualquier caso y circunstancia.

La aplicación rígida de la perspectiva sistémica a sistemas abiertos como es el proceso docente ha provocado rechazos entre los educadores. A partir de esto, han tenido lugar transformaciones tales como la renuncia por parte de esta tendencia a la interpretación esquemática de los sistemas escolares, poniendo mayor énfasis, en la interacción del sistema con el medio, así como en la elaboración de una concepción de planificación flexible, que tenga en cuenta la riqueza del acto educativo, las posibilidades de reflexión crítica del docente frente a la situación real y la necesidad de “improvisar” cuando se presente un imprevisto en el aula.

El uso de sistemas multimedia en los cuales se estructuran e integran los medios, contenidos, actividades didácticas y la evaluación, propiciando el aprendizaje interactivo por parte del sujeto, es un ejemplo de utilización de una concepción sistémica renovada del proceso docente.

La concepción clásica de los objetivos de la Tecnología Educativa, como fines estrictamente observables, tomada directamente de una práctica propia del sistema industrial ya superado, se ha transformado, principalmente bajo la influencia de la psicología cognitiva.

Aunque no se descartan las metas de naturaleza operativa, se presta ahora mayor atención a los objetivos relevantes de la educación, los cuales son precisamente los más complejos y difíciles de verificar de forma inmediata.

Otro cambio importante en este sentido, es el reclamo de tomar en cuenta no solamente el cumplimiento de los objetivos previstos, sino verificar el conjunto de los resultados logrados, aunque los mismos no hayan sido planificados previamente.

La Tecnología Educativa actual y la que se prevé en el futuro se preocupa tanto por el control que la sociedad debe ejercer por la calidad de la educación, como por una nueva forma de control vinculada al aprendizaje del alumno, este es el llamado "control introyectivo" o "comunicación intrapersonal", la autoevaluación de su aprendizaje, que se manifiesta en fenómenos de conciencia y autodeterminación del estudiante, principal rector del proceso.

Esta forma de control se hace posible mediante la utilización de materiales multimedia con aplicación personalizada.

c) Otra característica de la Tecnología Educativa seriamente cuestionada ha sido su carácter "eficientista", la preocupación por los fines por encima de cualquier otra consideración. Las evoluciones más recientes de esta tendencia reinterpretan los conceptos de eficacia y eficiencia como dimensiones morales de la actuación profesional del docente, por sus consecuencias directas sobre los estudiantes y la sociedad.

J. Sarramona (20) plantea que es posible, desde las posiciones de la Tecnología Educativa actual superar la oposición entre la actuación tecnológica y la moral y sostiene que esta tendencia puede proyectarse en las dimensiones éticas siguientes:

- Los fines de la educación, el modelo de hombre y de sociedad que se pretende lograr.
- Las consecuencias de la acción pedagógica.
- El proceso mismo de la actuación pedagógica pues, según se afirma (Medina, citado por Sarramona) (20) el actuar tecnológico comporta hábitos personales tales que merecen la consideración de intrínsecamente morales.
- El costo del proceso educativo: la eficiencia u optimización de los recursos disponibles.
- La naturaleza misma de la acción educativa, la cual debe caracterizarse por el respeto y la garantía de seriedad.

A partir de lo anterior, Sarramona concluye que es imposible aplicar normas algorítmicas en la actuación educativa, como se pretendía en las concepciones más tempranas de la Tecnología Educativa...."la moralidad del profesional demandará una reflexión sobre cada caso y contexto para decidir que alternativa técnica puede ser válida, así como la necesidad de establecer modificaciones. Una gran mayoría de las críticas que se han hecho a las actuaciones técnicas ha tenido como defecto fundamental esta falta de reflexión previa, aunque aparece siempre presente en los esquemas básicos del actuar tecnificado" (20, p.10).

Frente a la concepción "tecnocrática" del uso de la tecnología en educación se desarrolla la noción de "tecnología apropiada", la cual toma en consideración no sólo el

conocimiento científico que le sirve de base, sino otro tipo de racionalidad, derivada de la práctica reflexiva de los profesionales de la educación, en la búsqueda de las formas más adecuadas del uso de la ciencia según las características del contexto.

En los próximos años la Tecnología Educativa deberá abordar una serie de aspectos que no habían sido atendidos adecuadamente en el pasado.

Ch. M. Reigeluth en 1994 (18) identifica las líneas futuras de desarrollo de este enfoque: se trata de la elaboración de estrategias de prescripción sobre los siguientes tópicos:

- Tipos de aprendizajes complejos, como la comprensión y las habilidades genéricas.
- Estrategias de nivel medio, para el manejo de contenidos como estrategias descriptivas y experimentales.
- Métodos de macroorganización: estructura y secuencia de programas de estudio.
- Selección de sistemas de mediación humana y no humana.
- Diseños de sistemas de control de la instrucción.
- Aprendizaje afectivo: actitudes, valores, desarrollo social, emocional y personal, estrategias de motivación a los estudiantes.
- Sistemas educativos completos y reestructurados.
- Aprovechamiento de las posibilidades de las nuevas tecnologías en la instrucción, tales como simulaciones y tutores inteligentes, entre otros.

Este objetivo que se plantea la Tecnología Educativa actual y futura comporta una gran importancia para la conformación de nuevas concepciones y prácticas educativas. A continuación presentamos una visión panorámica de los principales usos en educación de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicaciones (NTIC) y su papel en las transformaciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las NTIC en la educación

Cambios extraordinarios se han operado en el mundo en tres campos que condicionan esta nueva era, es decir, en la computación, la información y las comunicaciones.

La unión de la información digital con la computación ha enriquecido la propia esencia de la información y ha conllevado el surgimiento de la llamada información multimedia, en la cual el texto puede ir acompañado de imágenes, sonido y vídeo. Su novedad y probada utilidad la han convertido ya en una poderosa herramienta para el aprendizaje y el autoestudio.

El tercer campo que condiciona esta nueva era es el de las comunicaciones. El intercambio de información que de manera rápida y segura permiten las redes de computadoras, el desarrollo vertiginoso que ha tenido Internet no hubiera sido posible sin el desarrollo de las comunicaciones.

La unión de estos tres campos es lo que ha dado lugar al surgimiento de las Nuevas Tecnologías de Información y las Comunicaciones (NTIC).

Dentro de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) un lugar destacado tiene la Multimedia, como nuevo paradigma de representación de la información, caracterizada por la interactividad y el hipertexto o hipermedia como forma de "navegación" o acceso a la información.

El hipertexto ofrece grandes ventajas:

- facilidad para seleccionar y acceder a la información deseada
- libertad para moverse (navegar) sobre la información
- lectura (consulta) del documento adaptada al usuario
- permite enlazar textos con imágenes, sonido o video
- permite explotar las posibilidades de interacción hombre-máquina
- facilidad de actualización

Como desventaja fundamental se señala:

- posible desorientación del usuario en el proceso de consulta, por lo que es necesario, que el profesor conozca las características de esta tecnología en la orientación de sus alumnos.

La multimedia combina las diferentes formas de representar la información: gráficos, sonidos, vídeos en un solo producto. Se convierte en multimedia interactiva cuando se le permite al estudiante el control sobre la información que ve y el orden en que la ve. Este es el elemento que hace poderoso el uso de la multimedia en la educación: la posibilidad de interactuar por medio de una computadora con un estudiante o grupo de estudiantes la posibilidad de que el estudiante pueda transitar de un nivel de conocimiento a otro, de manera sencilla y controlada por el profesor.

Las ventajas que ofrecen las NTIC trae aparejada la necesaria transformación que debe tener el proceso de enseñanza, sustentándolo en fundamentos teóricos más acordes al desarrollo actual. Aunque existen diferentes posiciones al respecto, todas tienen en común el traslado del centro de atención, que había sido tradicionalmente la enseñanza y el profesor, al proceso de aprendizaje del estudiante.

Las NTIC usadas en el proceso de aprendizaje, posibilitan de manera más efectiva la atención a las diferencias individuales, propiciando una mayor explotación de las capacidades de cada cual, no sólo pensando en los más talentosos y creativos, sino también en aquellos discapacitados por razones anatómicas o funcionales.

Se ha hecho mucho énfasis en las particularidades del sujeto que aprende, sus intereses, sus conocimientos previos y como éstos pueden enriquecerse en la interacción con el profesor, con los compañeros.

El rol del profesor cambia, (1) de transmisor de información a un facilitador de la misma centrando su trabajo en:
a) Seleccionar el software adecuado.
b) Preparar la clase, enriquecida con el uso de paquetes presentadores de información.
c) Controlador del proceso docente.

a) Selección del software adecuado

El profesor debe enseñar a los estudiantes a tomar decisiones cuando se enfrenten a toda esa avalancha de información que se encuentra en las redes. Su tarea fundamental debe recaer en orientar la selección de la información que le hace falta al estudiante, trabajar de manera individual con cada uno de ellos, fomentar el intercambio entre los estudiantes.

Debe elegir correctamente cuál software o aplicación multimedia va a utilizar en clase.

En general, los software educativos que encontramos actualmente en el mercado, a pesar de utilizar la tecnología multimedia, presentan las características de los diseñados en las décadas del 70 u 80.
En la década de los 80, época de gran auge de los software educativos muchos autores los clasificaban en:

- Ejercicios y prácticas.
- Tutoriales
- Simulaciones
- Juegos
- Entornos libres

A continuación presentamos brevemente cada uno de estos tipos de software aplicados a la educación:

Ejercicios y prácticas

Este tipo de software educativo intenta promover la adquisición de conocimientos mediante la práctica, partiendo de que la teoría ha sido explicada anteriormente en clase.

Este tipo de software generalmente se fundamenta en la teoría de Skinner, usando procesos de retroalimentación, tratando con esto de que el alumno aprenda mediante pares de estímulo-respuesta.

Han existido tres clasificaciones que los han distinguido:

- Los que presentan una batería completa de ejercicios, permanente e igual para todos los alumnos.

- Los que permiten al profesor generar nuevos ejercicios.
- Los que generan nuevos ejercicios de manera automática.

Tutoriales

Es el tipo más extendido. Intenta enseñar una materia y a la vez controlar su aprendizaje.

En los tutoriales, la materia se le presenta a los estudiantes combinando imágenes, sonidos, videos y controlando el nivel de conocimientos alcanzado a través de preguntas, ejercicios. etc.

Es un material complejo de lograr, pues no basta con exponer correctamente los contenidos, se necesita establecer un diálogo claro con el estudiante, un sistema de ayuda bien definida, que permita al mismo saber qué hacer en cualquier momento.

Simulaciones

Las simulaciones son programas que intentan dar una representación lo más realista posible de un dominio complejo. Este tipo de software educativo intenta explicar un fenómeno mediante una representación controlada del mismo en la computadora con apariencia lo más cercana posible al fenómeno real.

Los programas de simulación, como su nombre lo indica, reproducen en forma simplificada y a través de un modelo una situación o fenómeno (físico, químico, matemático, social), permitiéndole al estudiante explorar y actuar sobre dichos eventos.

Juegos

Este tipo de software educativo se basa en la fórmula de "aprender jugando". Se trata efectivamente de juegos computacionales pero que han sido diseñados para conseguir una determinada meta instructiva.

Entornos libres

Los entornos libres son programas que ponen a disposición del alumno una serie de herramientas para que las use libremente. Se basan en la fórmula de "aprende para ti mismo", de forma que es el alumno el que decide en cada momento qué es lo qué quiere hacer y cómo.

Dentro de este tipo de software educativo existen distintos "grados de libertad", dependiendo de cuan activo sea el programa que controla el entorno frente a la actuación del alumno. Entre los entornos con un mayor grado de libertad se encuentran los entornos de programación como el Logo, en los que el sistema hace lo que el

alumno le indica, mediante los programas que construye con la única herramienta de que dispone, el propio lenguaje Logo.

Existen otros tipos de entornos libres en los que se ejerce un control limitado sobre el alumno, de forma que nunca se le permite que se equivoque "demasiado", dándose una intervención del sistema cuando el desarrollo de la sesión indique que es necesaria. En realidad se trata de mezclas de entornos libres con tutoriales.

En general, se puede decir que todas estas clasificaciones dadas por diferentes especialistas pueden reducirse a dos tipos:

- Los software educativos libres
- Los tutoriales

O sea, los software educativos que controlan el aprendizaje del alumno y los que les permiten transitar libremente por todo el material.

Tutoriales Inteligentes

Dentro de los tutoriales se deben distinguir los tutoriales inteligentes. Los tutoriales inteligentes son un caso particular del software educativo que debe su nombre a la aplicación de las técnicas de Inteligencia Artificial (IA). Dentro de la Enseñanza Asistida por Computadora, la rama que investiga sobre el uso de estas técnicas en el desarrollo de sistemas educativos recibe el nombre de Enseñanza Inteligente Asistida por Computadora (E.I.A.C.); la cual no sólo aplica esas técnicas en los tutoriales, sino también en muchos otros tipos de entornos instructivos. Es en el área de los tutoriales inteligentes donde la investigación es mayor y donde más resultados prometedores se han conseguido.

Las técnicas de IA permiten disponer de una representación del conocimiento sobre la materia a enseñar que sea fácilmente manipulable, que relacione los distintos conceptos de forma adecuada y que permita separar el dominio de aplicación, de la estrategia instructiva que se utilice. Por lo que a dicha estrategia se refiere, el tutorial incluye una serie de reglas y procedimientos que permiten controlar el proceso de enseñanza, en función del estado del alumno, pudiendo detectar fallos de razonamiento y establecer modos de actuación para remediarlos.

Estos sistemas incluyen lo que se denomina modelo del alumno y que recoge información sobre los distintos alumnos. A partir de una concepción inicial, este modelo se va modificando y ampliando dinámicamente a medida que se usa el tutor, incorporando información sobre la evolución de los distintos estudiantes en el proceso de aprendizaje, los errores cometidos y el grado de asimilación. Como ya se ha señalado, este modelo es consultado por el módulo que controla el proceso con el fin de tomar decisiones sobre los siguientes pasos a dar. Por último, este tipo de sistema

de enseñanza inteligente también se ha aprovechado de otras investigaciones del campo de la I.A., como el análisis de lenguaje natural, cuyas técnicas se aplican en la interfaz de comunicación del tutor con el alumno.

La computadora con los tutoriales inteligentes y las redes que guían razonablemente el proceso enseñanza-aprendizaje, modifican el rol del profesor, pues asumen las funciones de evaluación, tutor de entrenamientos, transmisor de información. Sin embargo, todo el proceso debe realizarse bajo un modelo adecuado de aprendizaje y el éxito en el uso de las NTIC está dado por la manera en que el profesor conciba este proceso, organice la clase, seleccione el software educativo y oriente el uso de la información disponible.

Lenguajes de Programación de propósito general

En principio, cualquier lenguaje de programación es válido para el desarrollo de software educativos. Muchos son los lenguajes de programación de propósito general que existen, con mayores o menores diferencias entre sí, tanto en el ámbito conceptual como en el ámbito de estilo o posibilidades.

En la década de los 80 los que se usaban con frecuencia en el entorno educativo para el desarrollo de aplicaciones instructivas eran los lenguajes Pascal o BASIC.

Otros tipos de lenguajes son ampliamente utilizados en entornos de desarrollo de sistemas de enseñanza, tales como Lisp o Prolog. Por sus especiales facilidades para la implementación de técnicas de la IA, suelen ser los lenguajes utilizados para el desarrollo de tutores inteligentes o de programas educativos. No se puede dejar de hablar de un lenguaje que está tomando gran auge entre los que se dedican a la creación de software educativos: el lenguaje JAVA.

Las aplicaciones en lenguaje JAVA permiten la distribución de recursos en redes. Este lenguaje ha logrado incorporar la tecnología multimedia y las ventajas de comunicación, lo que:

- permite distribuir los recursos multimedia a través de las redes de computadora, facilitando que se tenga acceso a los tutoriales creados con este lenguaje desde diferentes espacios físicos;
- se puede correr en diferentes sistemas operativos, lo que hace sus aplicaciones muy universales.

Los lenguajes autores

En la década de los 80 se desarrollaron y tuvieron su mayor esplendor los lenguajes autores, que son un tipo particular de lenguajes de programación de propósito especial para la E.A.C. Los lenguajes autores han sido concebidos especialmente para el desarrollo de software educativos, fundamentalmente de tipo tutorial y de ejercicios. Se

trata de lenguajes de programación de alto nivel, ligeramente simplificados para facilitar su uso y que incluyen un mayor o menor número de funciones útiles para la implementación de las características especiales de los programas educativos. Estos lenguajes aligeran al docente en la creación de software educativos pero requieren tener algún nivel de conocimiento computacional.

Entre las funciones especiales de este tipo de lenguaje está la disposición de textos y gráficos, el control de la sesión de enseñanza, la recogida de resultados y el análisis de las respuestas.

Aunque la inclusión de instrucciones especiales facilita el proceso de desarrollo de este tipo de software, lo cierto es que no se han detectado grandes reducciones en el tiempo de desarrollo y su uso sigue teniendo el enorme inconveniente de la necesidad de conocimientos computacionales.

Sistemas autores

A partir de las dificultades vistas en los lenguajes autores se desarrollan los sistemas autores.

Un Sistema Autor es un programa o un conjunto de programas que permiten a un instructor (el autor) crear cursos basados en computadoras sin necesidad de programar.

La tarea fundamental de los Sistemas Autor (SA) es la integración de diferentes tipos de medios generados con otras herramientas. El ambiente del SA estandariza diferentes tipos de contenidos para su ejecución. Esta herramienta de integración añade, entre otros factores, posibilidades de control del flujo de vídeo digital, audio, animaciones y gráficos para combinarlos en algo que es superior a la suma de sus partes; también ofrece transiciones entre escenas, elementos para la interfaz usuario y acceso a los datos en dispositivos de almacenamiento masivo.

Los SA permiten crear tutoriales con un comportamiento único para cada persona en dependencia del camino o estrategia de aprendizaje.

Los motivos fundamentales que impulsan el desarrollo de los SA son: la poca necesidad de programar, esto hace que se reduzca el tiempo total de desarrollo del material didáctico y la transportabilidad del software educativo que producen, al ser generadores automáticos de software.

Las aplicaciones multimedia logradas utilizando un sistema autor o programado en un lenguaje, utilizando la técnica de simulación, juego etc., son aquellas que:

- Enseñan contenidos escolares: enseñanza primaria y secundaria.
- Aplicaciones dirigidas a la formación profesional, formación continua de adultos e

incluyen en este bloque la formación universitaria.

- Aplicaciones que trasmiten información general (diccionarios, enciclopedias temáticas, etc.).

El rasgo distintivo de una aplicación educativa respecto de una no educativa, es que la primera se halla inmersa en un diseño concreto, esto es, un plan determinado para enseñar algo a alguien. Con este criterio las enciclopedias, guías turísticas, catálogos temáticos y similares no se consideran aplicaciones educativas y, en consecuencia, se pueden clasificar como informativas; no obstante, muchos autores consideran que el mero suministro de información es ya educación.

Los diseños educativos que sustentan las aplicaciones multimedia se crean como respuesta a un problema educativo susceptible de ser resuelto mediante el uso de las nuevas tecnologías, por lo que el equipo de producción lo integran también profesionales provenientes del campo de la pedagogía, psicopedagogía, psicología de la educación o disciplinas afines. Este grupo se denomina habitualmente equipo técnico de formación o equipo de formación.

b) Preparación de la clase, enriquecida con el uso de paquetes presentadores de información.

En la presentación de la información a mostrar en clase, la multimedia ha jugado un papel fundamental, ha revolucionado los tradicionales medios: transparencias, diapositivas, con presentaciones de alta calidad donde es posible mostrar videos, animaciones, gráficos. Las transparencias estáticas se han convertido en verdaderas obras de museo.

Las presentaciones pueden ser ubicadas en servidores de páginas Web, lo que amplía las posibilidades de acceso y lo convierte en un material de estudio para el estudiante.

Las páginas WWW presentan las características siguientes:

Utilizan técnicas de hipertexto la cual ofrece un medio de moverse de un documento a otro (usualmente llamado navegar) dentro de la red.

Son capaces de manipular varios formatos de texto y varias formas de organizar la información, así como propiciar el acceso a otras herramientas y servicios de INTERNET. Esto, sumado a la posibilidad de observar un experimento y de ejercitarse, hace que surja una nueva relación alumno-profesor, rompiendo con los viejos esquemas de aprendizaje y surgiendo nuevos modelos de aprendizaje basados en interpretaciones psicológicas diversas.

c) Controlador del proceso docente.

Las NTIC permiten la intercomunicación entre puestos de trabajo. El profesor puede estar al tanto del progreso de otros profesores e intercambiar experiencias con ellos a través del correo electrónico o INTERNET.

El correo electrónico, Internet, las listas de discusión, las presentaciones electrónicas y los software educativos pueden lograr una mejora en la adquisición de conocimiento de los estudiantes, que son a fin de cuenta, a los que van dirigidos todos nuestros esfuerzos.

La educación no presencial

En los últimos años ha tomado un gran auge este tipo de enseñanza: algunos autores pronostican que la enseñanza del futuro estará apoyada en gran medida en este modelo educativo.

Ya se incluyen muchas áreas donde las NTIC y la multimedia como tecnología juegan un papel importante en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, muchos adultos quieren aprender lenguas extranjeras: una aplicación multimedia le brinda a los estudiantes frases lo mismo en el idioma nativo que en el extranjero, deletreo fonético, y un clip de audio con la correcta pronunciación. Los enlaces hipertextuales pueden desplegar ventanas con los sinónimos o verbos relativos. Observar una obra de arte que se encuentra en un museo inaccesible por su lejanía geográfica, es otro ejemplo.

Este tipo de enseñanza abre a muchos las puertas del saber, pero profesores y alumnos deben estar preparados para enfrentar este modelo educativo.

Para usar las NTIC se necesita de una preparación previa por parte de los profesores y de una forma de enseñanza que propicie el autodesarrollo individual, que dé respuesta a las exigencias de su contexto sociocultural.

Clasificación del uso de las NTIC en la educación

El desarrollo de estrategias efectivas de empleo de las NTIC con vistas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, tiene que comenzar por conocer la fase en que se encuentra el uso de las NTIC.

Para ello se asume la clasificación de Itzkam (1994), que distingue tres fases en el uso de las NTIC, ellas son:

Fase de sustitución: la tecnología reproduce o automatiza las prácticas didácticas existentes. La tecnología se emplea para actividades que ya se realizaban en la enseñanza; por ejemplo, los ejercicios de repetición. Este tipo de empleo no introduce cambios en la enseñanza y por tanto no atenderá las necesidades reales de la educación en la “sociedad de la información”.

Fase de Transición: empiezan a despuntar nuevos métodos de instrucción; por ejemplo, el uso del correo electrónico en las clases de idioma extranjeros. En esta fase, la tecnología se emplea en actividades para las cuales no había sido prevista necesariamente y supone un reto para las antiguas prácticas de enseñanza.

Fase de transformación: fase final de la difusión tecnológica, ésta ofrece situaciones didácticas complemente nuevas y las viejas costumbres quedan obsoletas. Las tareas educativas para las que se había adquirido la tecnología ya no corresponden al objetivo deseado.

Es importante conocer en qué fase de difusión tecnológica se encuentra un colectivo de profesores para poder determinar la necesidad de cambios en la tecnología existente, justificado porque la tecnología ya no se ajusta a los métodos de instrucción y no por deseos de utilizar el último adelanto tecnológico.

Transformaciones educativas derivadas del uso de las NTIC

El desarrollo impetuoso de las tecnologías de información y comunicación y su inminente aplicación a la educación plantean la necesidad de transformar la concepción tradicional del proceso docente sustentado en el texto impreso, en un sistema que tenga como base estas nuevas tecnologías.

En efecto, señala Sendov, estas tecnologías están ejerciendo una influencia tan profunda en la vida humana y en la economía que todos nos estamos volviendo educandos, a la vez como individuos y como miembros de comunidades y organizaciones de aprendizaje, reales o virtuales en lo que se ha dado en llamar sociedad del aprendizaje (Sendov, 1997) (21).

La vertiginosa irrupción de las NTIC en todos los ámbitos de la vida moderna, y muy especialmente en la educación, ha despertado las más encontradas opiniones y actitudes que van, desde una condena total al entender que este es un proceso tecnocrático y deshumanizador, hasta los que consideran las NTIC como la panacea universal, que resolverá todos los problemas de calidad y cobertura de la educación.

Ambas posiciones reflejan concepciones extremas y unilaterales que no permiten comprender en su verdadera esencia la significación del fenómeno analizado.

Un error habitual es considerar que son las tecnologías las que desempeñan el rol, activo en los procesos de aprendizaje y socialización y no los sujetos implicados en su uso: se concibe entonces el uso de las NTIC como un fin en sí mismo y no en función del desarrollo cognitivo del alumno. Sobre esta cuestión se ha afirmado: “La orientación final de la educación no depende, de las tecnologías en sí mismas, sino de los proyectos sociales, políticos y pedagógicos en los cuales ellas se inserten”. J.C.

Tedesco (25).

Ni la absolutización de las posibilidades de interacción a nivel mundial, ni la perspectiva de aislamiento total del individuo, son interpretaciones adecuadas de la introducción de las NTIC en la educación: “Una postura no tecnocrática frente a este problema requiere identificar las demandas sociales capaces de estimular el desarrollo de las tecnologías en función del reforzamiento de los vínculos sociales, y no de su ruptura. Las tecnologías brindan información y permiten la comunicación, condición necesaria del conocimiento, y de la comunidad. Pero la construcción del conocimiento y de la comunidad es tarea de las personas, no de los aparatos”.

“Es aquí donde se ubica, precisamente, el papel de las nuevas tecnologías en educación. Su uso debería liberar el tiempo que ahora es utilizado para transmitir o comunicar información, y permitir que sea dedicado a construir conocimientos y vínculos sociales y personales más profundos” ha afirmado J.C. Tedesco, (25).

Por lo tanto, las transformaciones necesarias en la educación de estos tiempos debe sustentarse no exclusivamente en la potencialidad técnica de las NTIC, sino en un nuevo modelo de aprendizaje que tenga en cuenta como se concibe el proceso docente, el papel activo del sujeto como constructor de su conocimiento, y de la interacción profesor-alumnos y estudiante-estudiante en el proceso educativo.

Las posibles transformaciones de las relaciones profesor-alumnos, al introducir las NTIC en la educación ha sido uno de los puntos más controversiales entre educadores de distintas tendencias. Hace ya muchos años se señaló el peligro de sustituir al docente por las máquinas, ante la “tecnocratización” de la instrucción promovida por la concepción inicial de la Tecnología Educativa. En la actualidad las nuevas tecnologías disponen de amplias posibilidades de interactividad, profesor-alumnos, unida a una reconceptualización de sus fundamentos teóricos, lo que transforma la situación inicial.

Según Salinas (1997) las NTIC comienzan a superar la utopía de la comunicación humana como exclusiva de la enseñanza presencial. Ciertamente, en la enseñanza tradicional presencial puede no establecerse la comunicación, mientras que, “en muchos casos un diálogo - mediante ordenadores interconectados en tiempo real o cualquier proceso interactivo, pueden proporcionar una comunicación mucho más próxima y cálida, afirma Salinas. (19, p. 56)

El uso de las NTIC como un fin en sí mismo y no como un medio de desarrollo del estudiante ha dado lugar a experiencias de aplicación de estas tecnologías sustentadas en la pedagogía tradicional, las que han sido muy poco efectivas.

Estas experiencias se basan fundamentalmente en la transmisión de información, de manera similar a como lo hace la pedagogía tradicional, sustituyendo al maestro como el dueño del conocimiento, por las nuevas tecnologías, pero conservando los alumnos

su papel de recipientes vacíos que deben ser llenados. En esta utilización tradicional de las NTIC, el alumno no participa en el proceso, ni existe la posibilidad de interacción.

J.A. Valente (28) ha realizado un estudio de estas prácticas aplicando los conceptos de **destreza** y **comprensión** desarrollados de J. Piaget. Afirma que si realmente se desea lograr el desarrollo intelectual del estudiante, es preciso organizar un proceso de construcción del conocimiento, a través del desarrollo de proyectos, empleando la computadora como fuente de información para resolver problemas que tengan sentido para él.

En este contexto, la resolución de problemas implica:

- Aprender a obtener nueva información, aprender a aprender.
- Aprender a ser crítico con los resultados obtenidos.
- Aprender a desarrollar estrategias de corrección.

En el análisis de los distintos software educativos ha distinguido aquellos diseñados para hacer bien determinadas tareas, para desarrollar destrezas, pero que contribuyen poco al proceso de comprensión, y los que si lo hacen, destacando especialmente los lenguajes de programación y sistemas multimedia de autor, los cuales poseen las características de facilitar la descripción, reflexión y corrección necesarias para lograr el objetivo previsto. El programa que el alumno produce constituye una descripción de su proceso de reflexión y contiene una valiosa información acerca de sus conocimientos y estrategias y, por lo tanto, de su comprensión de los conceptos que intervienen en la tarea.

Sintetizando las propuestas de diferentes autores acerca de las características que debe asumir la educación asistida por las NTIC señalaremos las siguientes:

1. Situar en el centro del proceso docente al estudiante, con vistas al logro de una autonomía cada vez mayor, que le permita aprender a aprender y desarrollar el pensamiento crítico, así como posibilitar su autoaprendizaje de por vida.

   El sujeto de la educación será en un futuro próximo el estudiante con acceso a las autopistas de información, que formará parte de una comunidad de aprendizaje cooperativo mundial.

2. El alumno construye su conocimiento en el contexto escolar y fuera de él, resolviendo problemas reales mediante el uso de bibliotecas electrónicas virtuales y centros de intercambio de información por asignaturas con sistemas multimedia.

3. Aprendizaje abierto, enseñanza flexible, lo cual se expresa en diferentes aspectos de la educación:

- Libertad u opcionalidad en el acceso, la admisión, selección de cursos y libertad en

las determinaciones temporales y espaciales.

- Aprendizaje personalizado, en función de los ritmos individuales, metas de aprendizaje específicas para cada uno.

El estudiante tendría la libertad de decidir y de controlar la forma en que aprende.

...."la formación individualizada y flexible realizada fuera del contexto tradicional va adquiriendo mayor trascendencia como no había ocurrido anteriormente, entre otros motivos por asumir como principio operativo que cada persona tiene sus propias posibilidades y características de aprendizaje, unos ritmos y estilos de aprendizaje específicos y una disponibilidad horaria concreta". (4, p. 141)

J. Salinas (19) ha distinguido los principales cambios vinculados a la enseñanza flexible:

- Cambios en las concepciones sobre cómo funciona el aula, los procesos didácticos, el rol del docente.
- Cambios en los recursos básicos: contenidos, infraestructura, uso abierto, eficacia didáctica (relación costo/beneficio).
- Cambios en las prácticas de profesores y estudiantes.
- Cambios en el sistema de evaluación.

4. Aprendizaje cooperativo, el cual se ha definido como: "un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesor y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto del estudiante como de profesores" (Heltz y Turoff, 1993, Citado por Cebrián de la Serna y otros) (5).

   A partir de las propuestas del constructivismo, se plantea la necesidad de trabajar juntos en alguna tarea o problema, de manera que se logre el aprendizaje individual a través de procesos de colaboración en grupos.

   Salvin (Citado en 5) fundamenta mediante investigaciones realizadas, el éxito del aprendizaje cooperativo, distinguiendo dos razones esenciales: una mayor motivación por este tipo de aprendizaje entre los estudiantes y el desarrollo de procesos cognitivos que ocurren en el mismo: el diálogo entre estudiantes, el alto nivel de interacción aumenta la comprensión del material conceptual manejado. Este autor retoma el concepto de "**zona de desarrollo próximo**" de L.S. Vigotsky para interpretar los procesos psicológicos que facilitan el aprendizaje en situaciones de cooperación.

   Subraya las posibilidades que ofrecen las NTIC para formar redes de estudiantes y profesores, acentuar el aprendizaje social y dialógico; construir y desarrollar comunidades de aprendizaje "online" así como el desarrollo de aprendizaje colaborativo y estrategias de evaluación.

5. Cambios en el rol del profesor, los cuales gozarán de mayor libertad en su desempeño, al eliminarse las tareas administrativas y rutinarias y tener la posibilidad de intercambiar experiencias con sus colegas, trabajar coordinadamente. Los docentes actuarán facilitando el proceso investigativo de sus alumnos, serán los organizadores del proceso de aprendizaje y los orientarán en su "navegación", para que puedan enfrentar la sobrecarga de información. La interacción profesor-alumnos puede ser directa o mediante conferencias informatizadas, asincrónicas o en línea.

6. Trabajar en proyectos como alternativa a las clases convencionales.
   La concepción de pedagogía del proyecto, propuesta por J. Dewey y W. Kilpatrick es retomada actualmente siendo potenciada por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías.

   Esta forma de enseñanza se aplica ya en universidades y se está introduciendo en la enseñanza media en varios países, como vía de acercamiento entre la instrucción y la investigación. La comunicación multimedia por redes permitiría que los equipos de estudiantes que componen el proyecto trabajen juntos, independientemente del momento y del lugar donde se encuentren.

7. Los principios de configuración del ambiente de aprendizaje se basarán en un espacio y tiempo asincrónicos, unos ambientes elásticos y una reconstrucción virtual, según ha afirmado MC. Clintock (1992) (Citado por B. Sendov) (21). Lo anterior se añade a las posibilidades de interacción directa y sincronizada, para facilitar el intercambio interpersonal y multipersonal.

"Muchas formas nuevas de agrupaciones pedagógicas pueden ser viables y eficaces. Cada estudiante estará inmerso en un ambiente de aprendizaje informatizado, elástico, que le permitirá comunicarse con sus compañeros, sus profesores, sus amigos virtuales, los servidores de las redes, etc. La construcción virtual del espacio escolar permitirá que unos espacios separados físicamente se fusionen en auditorios, talleres, salas de lectura, cafés y bibliotecas virtuales donde los estudiantes de distintos sitios puedan relacionarse como si estuvieran frente a frente. (21, p. 453)

Tal como se ha descrito antes, la Tecnología Educativa ha sufrido profundas transformaciones desde su surgimiento en la década del 60. Ha integrado a su base teórica los aportes de posiciones tan disímiles como el cognitivismo, el constructivismo y aspectos del enfoque histórico-cultural de L.S.Vigotsky.

Ha avanzado a grandes pasos de la mano de las NTIC, pero sus bases filosóficas centradas en el cientismo, el estructuralismo y el neopositivismo se resisten al cambio. La polémica acerca de si el carácter deshumanizado de la Tecnología Educativa de los primeros tiempos ha desaparecido, sigue en pie. En la literatura pedagógica encontraremos defensores y detractores de esta tendencia. En la valoración que pudiera hacerse hoy en día de la misma, es preciso sopesar sus aportes,

especialmente en relación con el uso de los medios técnicos y las NTIC y sus limitaciones, surgidas de sus fundamentos filosóficos y psicológicos iniciales.

La educación del siglo XXI no puede desconocer los aportes de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones. No se trata de negarlos, sino de que realmente sirvan a los mejores fines sociales: “Y esto se producirá si, por ejemplo, trabajamos por cambiar el sentido mercantilista de las redes por un verdadero valor social. Hasta ahora Internet ha demostrado ser un lugar interesante para discutir, para obtener información, para ayudar al conocimiento. Queda ahora por demostrar que sirve también para la acción social”. (5, p.6)

BIBLIOGRAFÍA

1. ALFONSO, I.M. “Conocimientos y empleo de las NTIC en el trabajo docente de los profesores en el área de las Ciencias Sociales”. Tesis de Maestría, Ciudad de La Habana, 1998.
2. ALVAREZ, G.: "La tecnología educativa en la década del 80", Universidades UDUAL 99, México, 1985.
3. BEARD, R.: "Instrucción sin profesores: nuevas técnicas de enseñanza", en Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria, España, Oikos Tao S.A., 1974.
4. CABERO, J. “Corren nuevos tiempos para seguir pensando en viejos proyectos. El papel de las nuevas tecnologías en el cambio y la innovación educativa: sus posibilidades y limitaciones”, en Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. ICE/Universidad de Málaga, 1998.
5. CEBRIAN DE LA SERNA y OTROS: “Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”. ICE / Universidad de Málaga, 1998.
6. CHADWICK, C. B.: “Los actuales desafíos para la tecnología educativa", no.141, feb., pp. 14, 19, Medios audiovisuales + video, 1985.
7. CHAVEZ, J.A.: “Actualidad de las Tendencias Educativas”. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación, Cuba, 1999.
8. CHIRISTER, B.: "Auge y decadencia de la tecnología de la educación en Suecia", vol. XII, no. 3, pp. 411-415, Perspectivas, 1982.
9. DIAZ BARRIGA F. y G. HERNANDEZ ROJAS. “Aportaciones de la psicología educativa a la tecnología de la educación: Algunos enfoques y desarrollos prevalentes” en: Tecnología y Comunicación Educativa, No.24, Julio/Septiembre, 1994.
10. FERNANDEZ de CASTRO, J.: La enseñanza programada: línea Skinner, Consejo Superior de investigaciones científicas. Inst. de Pedagogía Madrid. San José de Calasanz, 1973.
11. FRY, E, B.: Máquinas de enseñar, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1971.
12. GONZALEZ, H.: "Tecnología educativa: hacia una optimización del proceso de subdesarrollo", no. 4, pp. 14-17, Reflexiones Pedagógicas, 1982.

13. HERNANDEZ, G.: "¿Tecnología de la enseñanza o didáctica?" vol. VI, no. 1, pp. 55-59, Revista Cubana de Educación Superior, 1986.[41]
14. JANUSZKIEWICZ, F.: “Tecnología de la enseñanza en la enseñanza superior",1(25), pp. 213-217, Reseña. La Educación Superior Contemporánea, 1979.
15. LALLEZ, R.: "La tecnología educativa en las universidades de los países en desarrollo", vol., XVI, no. 2, pp. 181-199, Perspectivas 58, UNESCO, 1986.
16. ORANTES, A.: “Investigación en enseñanza tecnología educativa", vol., 11(21), pp.9-34, Investigación Educacional, 1984.
17. POLONIATO, A.A. “Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la tecnología educativa: Búsqueda de nuevas síntesis, en: Tecnología y Comunicación Educativas, No.23, Abril/Junio, 1994.
18. REIGELUTH, Ch. M. “Encrucijadas de la Tecnología Educativa: Nuevos Conceptos y Nuevas Direcciones”, en: Tecnología y Comunicación Educativas. ILCE, Julio 1991.
19. SALINAS, J. “Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación”, en Recursos Tecnológicos para los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. Cebrián de la Serna, M. y otros, ICE/Universidad de Málaga, 1998.
20. SARRAMONA, J. “Presente y futuro de la Tecnología Educativa”, en: Tecnología y Comunicación Educativas”, No.23, Abril/Junio, 1994.
21. SENDOV, B.: “Hacia la sabiduría mundial en la era de la numerización y la comunicación”, en: Perspectivas. Revista trimestral en Educación Comparada. Dossier 103. Nuevas Tecnologías de la Educación II, Vol. XXVII, No.3, Septiembre 1997, UNESCO.
22. SHOLER, M.: “La tecnología de l' education: Concept, bases et application, vol. XV, no. 2, pp. 315-32o, Les Presses de la Université de Montreal, 1983. Reseña, Perspectiva no. 54, UNESCO, 1985.
23. SKINNER, B. F.: Tecnología de la enseñanza, Labor, 1970.
24. TALIZINA, N. F.: "Tecnología de la enseñanza y su lugar en la teoría pedagógica", 1/17, pp. 121-128, La Educación Superior Contemporánea, 1977.
25. TEDESCO, J.C. Editorial, en: Perspectivas. Revista trimestral en Educación Comparada. Dossier 103. Nuevas Tecnologías de la Educación II, Vol. XXVII, No.3, Septiembre 1997, UNESCO.
26.UNESCO: "Colloque regional sur le développement futur de l' education en Amérique Latine et dans le Careibes", Caracas, 1980", en Resumé des débats, Etudes et documents d' education, no. 49, París, 1984.

27. UNESCO/SERBAL: La Economía de los nuevos medios de enseñanza, Barcelona, España, 1984.
28. VALENTE, J.A. “La formación de los ordenadores en la educación: destreza y comprensión”, en: Perspectivas. Revista trimestral en Educación Comparada. Dossier 103. Nuevas Tecnologías de la Educación II, Vol. XXVII, No.3, Septiembre 1997, UNESCO.

CAPITULO IV
PEDAGOGIA AUTOGESTIONARIA

Victoria Ojalvo
Ana Victoria Castellanos

Con este término se designa toda una serie de variadas experiencias y movimientos pedagógicos de distinto alcance, que pretenden la transformación de la educación, a partir de la participación directa de los interesados: profesores, alumnos y padres, en la organización de todas las esferas de la vida del escolar.

Esta corriente heterogénea del pensamiento pedagógico actual busca la creación de una escuela diferente a la tradicional, con una organización escolar novedosa y audaz, en comparación con las corrientes de pensamiento establecidas.

Para lograrlo se apoya en la autogestión, que se utiliza al mismo tiempo como un medio y un fin en la educación: un medio en la medida en que se crea un espacio que le permite diferenciarse del sistema oficial de educación, para experimentar innovaciones; y un fin ya que la autogestión implica el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje, la formación de valores sociales orientados hacia el colectivismo y la participación social.

En numerosas experiencias autogestionarias los cambios que se propugnan en la escuela parten de un modelo más general de transformación social.

Es por esto que no puede comprenderse plenamente el papel de esta corriente pedagógica si no se analiza en su significación más amplia, como proyecto de cambio social.

En un estudio de la UNESCO sobre el tema (15) se identifican como antecedentes teóricos de la pedagogía autogestionaria diversas concepciones acerca de las relaciones entre el individuo y el Estado, como la teoría del "contrato social" de J. J. Rousseau (1712-1778); las obras de los socialistas utópicos Fourier (1772-1837), Proudhon (1809-1865) y el "socialismo libertario" (anarquismo) de Bakunin (1814-1876).

Otros antecedentes de los movimientos autogestionarios en educación son diversas experiencias de carácter político y social como la Comuna de París, variadas organizaciones de trabajadores en Rusia (1917-1918), Italia (1920), España (1936-39), entre otras, así como la autogestión obrera y la organización estatal en Yugoslavia (1951).

Más recientemente las concepciones autogestionarias cobran mucha fuerza en las reivindicaciones de movimientos sindicales y organizaciones políticas en varios

países, asumiendo denominaciones como: **industrial democracy, self government, self management, cogestion, participation.**

En Francia esta corriente toma auge, especialmente después de los sucesos de 1968, acuñándose el término autogestión como concepto unificador de los diferentes movimientos existentes.

En este contexto la autogestión se define como la toma de conciencia, por la sociedad, de que puede y debe renovarse profundamente, a partir de una nueva forma de asunción por los individuos de su responsabilidad. Todo grupo social tiene determinado poder para modificar las condiciones de su devenir, lo cual trata de demostrarse en la práctica, a partir de la aplicación de iniciativas individuales y colectivas.

En los años 80 surgen en ese país movimientos que insisten en la aplicación de la autogestión a todos los aspectos de la vida social, incluida la educación. Surge el llamado "socialismo autogestionario", proyecto global que sus partidarios presentan como alternativa de cambio social más factible que la revolución radical.

Estos movimientos políticos, ideológicos y sociales influirán directamente en el desarrollo de la escuela autogestionaria, surgiendo diferentes experiencias aisladas, imposibles de generalizar o institucionalizar, dado que las mismas son inseparables del contexto social donde surgen y de las condiciones que le permiten alcanzar proyectos más o menos ambiciosos.

La presencia de experiencias educativas autogestionarias en el seno de las sociedades capitalistas resulta contradictoria, pues es incuestionable que los sistemas educativos responden a los fines e intereses de las estructuras sociales en que existen. En este sentido se ha establecido una polémica en cuanto al verdadero alcance de esta corriente en su misión transformadora.

Mientras sus partidarios afirman que es un medio de cambio social a través de la escuela, pues: "es ahí donde se puede aplicar inmediatamente y donde se puede sembrar el fermento de organización social futura", sus críticos sostienen que la autogestión es válida como técnica y forma de enseñanza, pero no para alcanzar objetivos distintos de los establecidos pues la escuela "sigue siendo un dispositivo al servicio de fines sociales determinados" (15).

Por su parte Guy Le Boterf, estudioso del tema, aunque no rechaza los proyectos autogestionarios, llama a no hacerse ilusiones en cuanto a sus resultados, enmarcándolos como excelentes intermediarios pedagógicos para analizar la realidad de los sistemas de formación y desarrollar el proceso de autoformación.

Los actuales movimientos autogestionarios se fundamentan no sólo en las

concepciones y prácticas sociales antes vistas, sino en aportes de las ciencias psicológicas como la "teoría de los grupos" y la "psicoterapia institucional", que se analizarán brevemente a continuación.

Teoría de los grupos: Dado que las experiencias autogestionarias promueven la organización grupal del aprendizaje, sus seguidores han estado fuertemente influidos por el desarrollo que en este campo ha alcanzado la psicología. En el desarrollo de la teoría de los grupos se destacan los aportes de J. Moreno, K. Lewin y C. Rogers.

Con el desarrollo de la técnica sociométrica creada por Moreno, se abren nuevas posibilidades en el estudio de las realidades socio-afectivas en el grupo, de las atracciones y repulsiones subyacentes en los procesos de su organización.

En los trabajos de Moreno se encuentra además un proyecto de terapia social donde se intenta reeducar la espontaneidad a partir de su vinculación con la creatividad y el sentirse a gusto en el grupo. Esta terapia social la instrumenta a través del psicodrama y el sociodrama, como métodos que permiten la expresión de los dinamismos interpersonales que actúan en las situaciones de grupo y su reorganización con vistas a una restauración de la capacidad creadora humana.

Lewin, fundador de la "dinámica de grupos", define al grupo como un sistema de interdependencia entre sus miembros y los elementos del campo (metas, normas, percepción del medio exterior, división de roles, status, etcétera). De esta forma el grupo es un conjunto dinámico, cuya naturaleza se ve afectada por los elementos que lo componen y a la vez estos elementos son afectados por el grupo. El grupo, como sistema de interdependencia, no es la suma de las partes que lo componen, sino una totalidad diferente.

La dinámica de grupos proporciona instrumentos para el análisis y la intervención en los grupos, que permiten enfrentar con mayor claridad los conflictos grupales y aprovechar la energía grupal.

Rogers, se atribuye la reflexión sobre el papel de la "autoridad" en el desarrollo de las personas y los grupos. En sus concepciones, el "cliente" ocupa un lugar central fundamentando su teoría en la hipótesis de que el individuo es capaz de dirigirse a sí mismo, denominando a esta capacidad de autodirección **growth**, la cual implica una tendencia actualizante del individuo y una capacidad de regulación o evaluación de la experiencia.
En sus concepciones define un modo de intervención de carácter no directivo, inspirado en su psicoterapia y centrado en el "reflejo" y la "empatía", la capacidad de identificarse con otra persona sin dejar de ser uno mismo. El principio de la no directividad introducido por Rogers se inscribe también en una perspectiva global de aprendizaje.

La no directividad, como contraposición de las actitudes autoritarias, es analizada como la condición indispensable de un auténtico desarrollo humano, en la medida que hace posible una experiencia significativa para la persona, que le permite modificar los objetos e influir sobre el curso de los acontecimientos, integrando nuevos datos y abriéndose a nuevas experiencias.

La pedagogía no-directiva sustentada en los trabajos de C. Rogers, será abordada en capítulo aparte.

Psicoterapia institucional: Surge en Francia a partir de 1940 y ejercerá también una notable influencia sobre los movimientos autogestionarios en educación.

Se trata esencialmente de lograr la cura de los enfermos psiquiátricos empleando métodos grupales, la participación del propio paciente en la "gestión" de su curación y el establecimiento de cambios en las instituciones médicas.

El proceso de socialización de la institución se considera indispensable si se pretende progresar en la resocialización de los enfermos. Con la práctica de la psicoterapia institucional se lleva a cabo un proceso socioterapéutico respecto a las instituciones, que surge a partir de la toma de conciencia de los frenos burocráticos presentes en las instituciones de salud. Resaltando esta idea, se habla de "curar" a la institución, señalando la necesidad de una desburocratización que suprima los obstáculos que entorpecen los esfuerzos de los psiquiatras por ayudar a sus pacientes.

Estos aportes de la psicología y la psicoterapia estimularon considerablemente la reflexión pedagógica y propiciaron un replanteamiento de los objetivos, funciones y estructura de la educación que fue asumido por la pedagogía autogestionaria.

1. Características generales de la autogestión pedagógica

A pesar de la diversidad de las experiencias autogestionarias pueden definirse en ellas las siguientes características:

- Los alumnos son considerados como sujetos con responsabilidad de aprender y perfeccionarse, los cuales participan activamente en la gestión y tareas escolares. La responsabilización progresiva de los alumnos se logra con el ejercicio de iniciativas y tareas de diversa complejidad, las que son asumidas gradualmente.

- El profesor se caracteriza por su no-directividad, renuncia a ser exclusivo poseedor del poder y lo comparte con el grupo; se sitúa a disposición de los alumnos, ofrece sus conocimientos y ayuda para que el grupo logre sus objetivos, supedita su

actuación a la petición de los alumnos.

- En su rol de "animador" del grupo, el profesor no debe intervenir para ordenar, tomar decisiones, aconsejar o evaluar; su participación debe consistir más en plantear preguntas, suscitar problemas, estimular, mostrar soluciones y alternativas posibles, que en brindar soluciones cerradas que sólo dan la posibilidad de su ejecución.

- Mediante la "comprensión empática" el docente enriquece sus relaciones con el grupo, reformulando sus planteamientos, revelando su preocupación por comprender lo que el grupo expresa, sus sentimientos. De esta forma, el grupo puede aclarar sus problemas y progresar hacia soluciones autónomas.

- Las intervenciones del docente deben regirse por el "principio de la demanda":

- Sólo puede responderse a las demandas de todo el grupo.

No responderá a aquellas demandas que impliquen restablecerlos en su antiguo status.

A este principio de la demanda se le atribuye una gran significación psicológica, en tanto implica una modificación radical de la relación de poder maestro-alumno. Es ésta una genuina expresión de la actitud no-directiva, de la centración en los deseos del grupo y en su iniciativa en relación con las tareas y su organización.

- La escuela constituye un grupo social con vida propia, a partir de la participación directa de todos sus miembros en su organización y funcionamiento. En el contexto escolar la autogestión se valora no sólo como modelo de relación pedagógica, sino también como modelo de relación social, en tanto los grupos de autogestión permiten a los participantes una experiencia de comunicación, un tipo de relación en la que se descubre el placer de actuar con el otro y de vincularse a él.

- Se estimula la autonomía, creatividad y la contraposición crítica de distintos puntos de vista, con lo que se rompe la tendencia a la pasividad y la rutina en profesores y estudiantes.
- El aprendizaje impuesto resulta ineficaz; él mismo debe estar fundado en motivaciones durables como, por ejemplo: el gusto por el saber, el placer del descubrimiento, de la investigación o el uso futuro de los conocimientos. El objetivo inicial no es la asimilación de determinados conocimientos, sino el hacer surgir, a partir de los intereses existentes en el grupo, auténticos intereses intelectuales, que estimularán el deseo de realizar tal asimilación.

- Las reuniones cordiales y abiertas entre profesor y alumnos tornan agradable la estancia en la escuela y despiertan lazos afectivos que permiten la aparición de nuevas motivaciones para el aprendizaje y la promoción en general.

- La discusión comunitaria de los problemas disminuye la tensión que provocan. El problema tratado es tarea de todo el grupo, cuya solución afecta a todos.

2. Principales corrientes y experiencias autogestionarias

Los diversos intentos en ese sentido difieren en sus niveles de aplicación y alcance: no siempre la autogestión es un objetivo en sí misma; en ocasiones, se enfatiza más la autonomía, libertad, autoformación, como fin último de algunos de estos movimientos; en otros casos aparece más claramente el fin autogestionario.

Ante tal diversidad, es posible agrupar las disímiles experiencias en dos grandes grupos:

- Las que se relacionan con la intervención del alumno sólo en algunos aspectos de la institución pedagógica: entre ellas se encuentran las llamadas "pedagogías libertarias", "activas" y la "personalización de la enseñanza".

- Corrientes pedagógicas que pretenden modificaciones radicales de los objetivos de la educación y del papel del alumno en la escuela, como la pedagogía institucional.

La diferencia esencial entre ellas es el alcance de las transformaciones en la organización escolar: mientras que la pedagogía libertaria extiende las posibilidades de autogestión a los programas, la relación con los profesores y la evaluación, la institucional alcanza también a las estructuras institucionales, las relaciones de la escuela con el exterior, el presupuesto y el nombramiento de los profesores.

2.1 Pedagogía libertaria

Como puntos de referencia para los seguidores de esta línea se sitúan las experiencias de las escuelas de Hamburgo (1920) y de Summerhill (Reino Unido, 1921), las cuales sitúan la libertad del niño como objetivo central de la educación.
La experiencia de Summerhill ha ejercido una enorme influencia en las concepciones educacionales progresistas; fue creada por A. S. Neill, quien sostenía que el saber no importa tanto como la formación de la personalidad y del carácter, el primero vendría por añadidura cuando el alumno hiciera consciente su necesidad.

Inspirados en la experiencia de Summerhill proliferan en los Estados Unidos en la década de los 60, diversas escuelas autogestionarias como las "Classical Free Schools", las "Parent Teacher Cooperative Elementary School" las "Free High Schools" y los "Community Elementary Schools".

La tendencia libertaria, como expresión de una reflexión y renovación del pensamiento y práctica pedagógica, introduce elementos innovadores en relación a la pedagogía tradicional. Entre ellos se destacan:

- La libre expresión del niño constituye su primer objetivo.

- El niño pasa a ser el elemento esencial de la comunidad escolar, reconociéndolo como un ser original, con su individualidad propia, que se ha de respetar.

- La libertad, como punto de partida de la educación, conduce a formas nuevas de organización de la vida de la escuela. La autoorganización tiene un valor pedagógico en sí, útil para el niño. El progreso de la autonomía se da en un continuum, que permite distinguir diferentes etapas en el proceso evolutivo de la autogestión escolar.

- La comunidad escolar o el grupo, es un motor importante del establecimiento educativo. La autoorganización se remite a mecanismos de adopción de decisiones en el seno del grupo.

- La tradicional relación de autoridad del maestro con respecto al alumno se pone en tela de juicio: en la medida en que la plena libertad del niño es el primer objetivo, el control ejercido por el maestro sobre la disciplina y sobre la naturaleza de las actividades educativas, ya no se justifica. El poder del niño en la escuela se transforma: "cada individuo es libre de hacer lo que quiere". Se abre la perspectiva de la autogestión en la escuela, que reviste la forma de una intervención activa de los niños en la vida escolar.

- La pedagogía libertaria rechaza el papel del profesor como "modelo", en tanto el mismo es entendido como una forma de poder o autoridad. La posición del profesor es claramente no-directiva.

- Su concepción del aprendizaje se basa en el aprendizaje informal, a través del grupo y según sus intereses, lo cual tiende a desarrollar personalidades "más libres". Se atribuye un papel esencial a las experiencias vividas, como lo que realmente se incorpora y se utiliza en situaciones nuevas. De esta forma, el "uso práctico" del saber constituye el criterio más relevante del éxito de la educación.

2.2 Pedagogía institucional

El término "pedagogía institucional" surge en 1960 en Francia, para designar la orientación seguida por un grupo de profesores dentro del movimiento Freinet. En sus postulados van más allá de su mentor, propugnando cambios profundos en la relación

maestro-alumno, mucho más radicales que el propuesto por los métodos activos; es así que el grupo puede asumir su propia responsabilidad, hacerse cargo del conjunto de actividades escolares.

El interés por los aspectos institucionales en educación, que en este movimiento es central, surge principalmente en Europa en las últimas décadas: el grupo escolar no es algo aislado, sino que está inmerso en una institución y por tanto, regulado por las normas y reglamentaciones que ella sustenta, aunque ni alumnos ni profesores tengan plena conciencia de ello.

Se toma conciencia por sus seguidores de que para lograr cambios en la educación, es imprescindible la transformación de las instituciones sociales. "Es ilusorio, afirma G. Ferry, que pensemos en la posibilidad de elucidar las relaciones humanas viendo únicamente el aspecto interpersonal de ellas y dejando de lado los factores institucionales, es decir, todas las determinaciones que vienen de la estructura misma de la institución"(6,5).

Especialmente en Francia se observa un gran interés por la pedagogía institucional. En 1967 se crea el "Grupo para la renovación de las instituciones pedagógicas", dirigido por M. Lobrot, cuyo objetivo fundamental es la transformación de las instituciones escolares y universitarias, para definir "un nuevo medio educativo, donde el individuo pueda expandirse" (15).

Se afirma que este movimiento está sustentado en la Sociología revolucionaria desarrollada después del año 1950, en estrecha relación con movimientos marxistas que propugnan cambios radicales en las instituciones sociales.

La pedagogía institucional se caracteriza por la autogestión y el análisis permanente de esta autogestión grupal en el sistema de referencias de la institución.

La clase es una institución que puede ser cuestionada por maestros y alumnos. La acción del grupo está sujeta, por lo tanto, a constantes análisis y perfeccionamientos.
La función del docente se basa en la no-directividad y en el fomento de la autogestión y el análisis institucional.

Al aplicar el análisis institucional al contexto escolar, M. Lobrot distingue dos tipos de instituciones que están en constante interacción: la externa y la interna. La "institución externa" impone programas y reglamentos; sin embargo, en el interior mismo de la clase se va desarrollando la "institución interna", definiéndose nuevas relaciones entre maestros y alumnos; el grupo se autoadministra, determina sus metas, actividades, métodos y medios de trabajo, con ayuda del profesor que funciona como "experto", al servicio del grupo.

En la actualidad la autogestión, en el marco de la pedagogía institucional, se presenta como un instrumento de análisis crítico de la sociedad, un medio de transformación de la institución y un proyecto de formación de los participantes, que pone de relieve las relaciones de poder existentes en la educación y en el sistema social en el que está inmersa.

3. Algunas experiencias autogestionarias en América Latina

En este apartado sólo se mencionarán algunos de los principales hitos en las reflexiones y prácticas innovadoras en la educación latinoamericana; un análisis más completo del tema puede encontrarse en la obra de A. Piuggrós (11).

Debe destacarse que en estas experiencias los procedimientos autogestionarios forman parte de movimientos por reivindicaciones sociales de más amplio alcance.

La figura de Simón Rodríguez (1771-1854), mentor de Bolívar, ocupa un importante lugar en este quehacer. De este maestro por excelencia se afirma que: "La utopía rousseauniana tiene en este pensador su más fuerte exponente latinoamericano" (11,302).

En las primeras décadas del presente siglo se producen importantes sucesos sociales como la Reforma Universitaria en 1918, en Córdova, Argentina, cuyas banderas de libertad de cátedra, autonomía universitaria y gobierno co-gestionario se tornan rápidamente en movimientos políticos que motivaron las luchas de varias generaciones.

En los años 20 se desarrolla un intento de "educación socialista" en Yucatán, México, el cual influyó notablemente en algunas experiencias autogestionarias como las transformaciones a la escuela, bajo la dirección de Augusto César Sandino, durante la guerra antiimperialista librada en Nicaragua, y las de Farabundo Martí, en El Salvador. Estas experiencias educativas diferían sensiblemente de los modelos vigentes en la época, principalmente por el papel activo y participante que conferían a los educandos.

Más recientemente se hace sentir la influencia de Paulo Freire en el pensamiento y prácticas pedagógicas progresistas de la región. Del mismo se ha afirmado que:

"Ninguna propuesta transformadora autogestionaria, cogestionaria, democrática, para la educación latinoamericana puede ignorar la utopía y las experiencias freirianas" (11,310). Por su importante aporte al pensamiento pedagógico actual, este autor se trata especialmente en capítulo aparte.

En los años 60 se producen en la región toda una serie de intentos por transformar la educación, bajo la influencia de la situación política y social imperante

y por la presencia esperanzadora de la Revolución Cubana. Existe un fuerte rechazo por las instituciones escolares, que son incapaces de satisfacer las crecientes demandas de la población y resolver los problemas sociales que ésta sufre. El énfasis de estos cambios está puesto en la democratización de la enseñanza y en el rechazo al autoritarismo de la escuela. Sin embargo, estas experiencias no resultaron exitosas pues respondían más a modelos impuestos por instituciones extranjeras que a las propias realidades que debían transformar.

El rechazo a la institución escolar llega al punto extremo con Iván Illich (1971), quien condena la escuela y la educación obligatoria por considerarla formas de sometimiento y dominación. Este autor sostiene la necesidad de la autogestión educativa en su forma más radical.

En 1973 comienza a desarrollarse en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México un proyecto autogestionario de transformación de la universidad, no sólo técnico, sino también político, encabezado por representantes de ciertas tendencias marxistas junto con los de otras, desarrollistas y modernizantes.

Se plantean la transformación de la orientación, el contenido, el método, y la función social de la enseñanza universitaria, mediante la participación plena y democrática de todos sus integrantes, en la que "cada quién sea el artífice de su propia formación". (4,4.)

Esta experiencia ha sido muy debatida, algunos la consideran fracasada, pues ha enfrentado numerosos obstáculos y limitaciones, por diversas causas como: fallo de precisión de sus bases conceptuales, premura en su aplicación, ausencia de los medios necesarios para lograr los objetivos deseados (falta de preparación de sus medios, dificultades organizativas como instancias autogestionarias que fueron eliminadas o distorsionadas en la práctica).

A pesar de estas dificultades, ésta es sin dudas una experiencia que merece seguirse con atención; su influencia se ha extendido a otros países y representa lo que sus partidarios llaman "un gran salto hacia adelante", en el panorama de la educación tradicional de la región. Como balance de éste movimiento se afirma que: "los docentes tienen ya una nueva actitud frente a la enseñanza y los alumnos frente al conocimiento; la universidad misma, aquí y ahora, frente a su realidad interna y social". (4,7).

Para valorar la importancia de la corriente educacional autogestionaria es necesario sopesar sus logros y limitaciones.

Estas reflexiones y prácticas pedagógicas han influido considerablemente en la aparición de nuevas concepciones con respecto a los propios objetivos y estructura de la institución educativa, las relaciones entre profesores y alumnos, la

estructura de la clase y la índole de las actividades educativas.

La autogestión es una alternativa de transformaciones que obliga a la escuela a redefinir su papel en la educación y su modo de funcionamiento. En este sentido las concepciones y prácticas autogestionarias han enriquecido el pensamiento pedagógico progresista, a pesar de que la aplicación de estas ideas comporta toda una serie de dificultades.

A nuestro juicio, resultan aportes en esta tendencia el papel asignado al grupo y a su propia gestión en la formación y desarrollo de la personalidad, y el reconocimiento de las necesidades e intereses individuales y grupales como base del aprendizaje.

Fomentar la autonomía y la posición activa en el proceso educativo es sin duda un logro, sin embargo, encierra el peligro de fomentar una libertad "a ciegas" y "sin límites", en niños y jóvenes en plena formación, renunciando al papel de orientador y modelo que es condición sine qua non de todo profesor. Algo similar ocurre con los contenidos de la enseñanza, si éstos se reducen sólo a aquéllos directamente vinculados con los intereses y necesidades conscientes de los estudiantes, pueden ser realmente parciales y fragmentarios, especialmente en aquellos grupos de alumnos provenientes de ambientes desfavorecidos cultural y económicamente.

Para su aplicación práctica la autogestión debe vencer toda una serie de obstáculos, ya que se enfrenta directamente al sistema establecido, por lo que requiere la transformación de las relaciones de poder y de comunicación en otros sectores de la vida social, supone cambios en la organización de la gestión de la escuela, en los reglamentos, actividades, programas, presupuestos, recursos y sistemas de evaluación.

Requiere además de cambios de actitudes y preparación psicopedagógica en docentes, y autoridades, así como la modificación de los hábitos desarrollados por los estudiantes a lo largo de su formación.

Estas dificultades hacen que la mera declaración de principios autogestionarios no implique su manifestación inmediata, sino que la misma se va alcanzando a través de un proceso que puede resultar bastante traumático.

Por otra parte, no existe un modelo único para el establecimiento de la autogestión. Cada establecimiento elabora su modo de funcionamiento, por lo que resulta imposible establecer generalizaciones que faciliten su aplicación.

¿Es posible fomentar una escuela autogestionaria en sociedades clasistas? Como habíamos señalado, es imposible ignorar la estructura social en la que está inmersa la escuela, esto, sin dudas, impone límites a su alcance. Sin embargo, la

autogestión puede jugar un importante papel como "revelador" de las contradicciones sociales, por el análisis crítico profundo que hace de la sociedad; de ahí su importancia como medio de concientización, para la formación de los ciudadanos que han de vivir en ella y transformarla.

La importancia de la autogestión educativa para la transformación de la enseñanza ha sido subrayada por la UNESCO, ante las graves limitaciones de la educación en el mundo. A partir del estudio de sus experiencias se han elaborado recomendaciones acerca de la importancia de la autogestión, la cogestión y la enseñanza mutua, como vías para el perfeccionamiento de la organización y funcionamiento de la escuela, pronosticándose que, a pesar de parecer irrealizables e ilusorios, el movimiento en este sentido irá en aumento (16).

Se subraya como especialmente valioso en estas experiencias la posibilidad de asegurar el ejercicio de los derechos democráticos de los participantes en el proceso docente, de promover la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, la superación de las formas autoritarias de enseñanza, la descentralización y la desburocratización de la actividad educativa.

Otro importante aspecto a considerar es que cada vez con mayor frecuencia se incluyen, como factores esenciales asociados a la calidad de la enseñanza, la autonomía, descentralización y autogestión de las instituciones educativas, tanto en el nivel universitario como medio. (Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, OREALC, 1994), (S. Antúnez, 1994), (E. Rodríguez Fuenzalida, 1994), (M.I. Abrile de Vollmar, 1994), (J. García Carrasco, 1996).

Sobre estos aspectos se afirma: “El surgimiento de la escuela como una organización con cierta autonomía, es uno de los procesos más significativos que están ocurriendo en la transformación de los sistemas educativos”. (3, p.19)

El documento de la OREALC (10) insiste en la necesidad de cambios en este sentido, especialmente si se tiene en cuenta que el desarrollo democrático de los países de la región exige cada vez una más elevada participación y capacidad de las personas involucradas para tomar decisiones con mayor autonomía. No obstante, se reconoce que existen dudas sobre el alcance que pueda tener la descentralización de las instituciones educativas, como llevarla a cabo, con que ritmo y grado de alcance.

S. Antúnez (1994) señala en su obra que la autonomía es un factor de gran importancia para lograr la calidad educativa, es un requisito para implementar innovaciones, pero también puede constituirse en un obstáculo si no se hace buen uso de ella, por falta de comprensión de sus fines o de capacidad para ejercerla. En este sentido señala que la autonomía de la escuela puede ser un simulacro, una coartada para diluir y ocultar responsabilidades.

Aunque rodeado de peligros, el ejercicio de la autogestión en las escuelas es un signo de los nuevos tiempos, pudiendo asumir distintos tipos: administrativa, en relación con la capacidad legal u operativa para contratar personal; financiera, se refiere a la posibilidad de administrar libremente los recurso económicos en relación con objetivos previstos y pedagógica: "capacidad de decidir en relación a la planificación, ejecución y evaluación del currículum y de adoptar estrategias organizativas y de gobierno particulares". (2, 1994)

Se propugna la autogestión en diferentes ámbitos de la vida escolar, sean estos el curricular, administrativo, de gobierno, recursos humanos y servicios.

Se reconoce la tendencia actual de los centros no universitarios a conseguir mayor autonomía; entre las razones que explican estos hechos, pueden mencionarse las siguientes:

a) El centro como protagonista: se rechaza la idea de concebir la educación como la acción de profesores aislados, amparados en una supuesta "libertad de cátedra", para fomentar la colaboración y actuación coordinada de todos los docentes.

b) La excesiva concentración dificulta la atención a las realidades particulares. Se subraya la importancia de la contextualización de la educación: "La uniformización en las soluciones curriculares u organizativas es contraria al principio de la diversidad que, sin duda debe reconocerse y respetarse". (2, p.86)

c) La autonomía es un objetivo en la educación escolar; pues, si uno de los fines principales de la educación es capacitar a los estudiantes para que puedan desenvolverse de forma autónoma, esto no se logrará a menos que profesores y alumnos puedan ejercitar esa autonomía en sus centros escolares.

d) Las innovaciones y reformas deben realizarse teniendo en cuenta a los centros: este aspecto es esencial, pues la experiencia ha demostrado que las medidas impuestas "desde arriba" muchas veces no son aceptadas o son mal interpretadas; se requiere la participación y el compromiso de los profesores y directivos de base para llevar a cabo exitosamente las transformaciones requeridas por el sistema educativo.

e) Respetar el derecho a la diferencia, la heterogeneidad de las personas y los centros, tener en cuenta sus circunstancias y ritmos particulares. Esto solo es posible en condiciones de autonomía de las escuelas.

En nuestras condiciones sociales, sin la presencia de una clase dominante interesada en subyugar a otra, la posibilidad de aplicación exitosa de la autogestión educativa parece no sólo factible, sino también recomendable, especialmente si se tienen en cuenta los requerimientos a que hemos hecho referencia antes. Principalmente en la formación universitaria de pre y postgrado, la experimentación

de procedimientos autogestionarios podría enriquecer nuestra práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDRIJASEVIC, J. Y OTROS: La autogestión obrera en Yugoslavia, Documentos, Mezdunarodna politika, Belgrado, 1978.
2. ANTUNEZ, S. “La autonomía de los centros escolares: factor de calidad educativa y requisito para la innovación”, en Revista de Educación. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España, No.304, Mayo/Agosto, 1994.
3. ABRILE DE VOLLMAR, M.I. “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes”, en Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, No.5, Mayo/Agosto, 1994.
4. BORJA Y OTROS: "La evaluación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Documento fotocopiado, Ciudad México, [s.a.]
5. FERNANDEZ, A. y J. SARRAMONA: La Educación. Constantes y problemática actual, CEAC, Barcelona, 1975.
6. FERRY, G. y M. HURTIG: Tendencias modernas de la ciencia pedagógica, conferencia pronunciada en el ISPEJV, C. de La Habana, 1983.
7. FULLAT O.: Filosofía de la Educación, Ed. CEAC, Barcelona, 1978.
8. KONSTANTINOV N. A. Y OTROS: Historia de la pedagogía, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1977.
9. LIBANEO, J. C.: "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", año 3, no.6, Revista ANDE, 1982.
10. OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, Santiago de Chile, 1994.
11. PIUGGROS A. Y OTROS: Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina, Ed. Contrapunto, Buenos Aires, 1987.
12. RAMA G. W.: Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, CEPAL-UNESCO-PNUD, Kapelusz, Buenos Aires, [s.a.]
13.RODRIGUEZ G.: "La autogestión pedagógica", en Nuevas experiencias pedagógicas en América Latina, seminarios y documentos, CEDAL, Costa Rica, 1975.
14. RODRIGUEZ FUENZALIDA. “Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones”, en Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, No.5, Mayo/Agosto, 1994.
15. UNESCO: La autogestión en los sistemas educativos, no. 39, Estudios y Documentos de Educación, 1982.
16. UNESCO: Aprender a ser. La educación del futuro, Comisión Internacional - para el Desarrollo de la Educación, UNESCO, Alianza, 1973.[55]

CAPITULO V
PEDAGOGIA NO DIRECTIVA: LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

Viviana González Maura

Las profundas transformaciones económico-sociales y el desarrollo científico-técnico que ha caracterizado el decursar del siglo XX han puesto de manifiesto la ineludible necesidad de reconocer y explicar el papel cada vez más protagónico del factor subjetivo en el desarrollo de la humanidad. Ello implica un reto a las Ciencias Sociales en general y, en particular, a la Psicología y la Pedagogía en lo que se refiere al esclarecimiento de la actuación eficiente, responsable y creadora del hombre y su educación desde una perspectiva científica.

La Pedagogía tradicional no es capaz de satisfacer esta demanda toda vez que considera al estudiante como un receptor pasivo del conocimiento, que acepta acríticamente la información transmitida por el profesor y asume una actitud de sumisión ante su autoridad ya que su función esencial es la reproducción del conocimiento.

De esta forma la Pedagogía tradicional centra su atención en el conocimiento como contenido de la enseñanza y las posibilidades intelectuales del estudiante para su reproducción al margen de sus necesidades e intereses, ello implica desconocer al estudiante como persona que aprende.

Es evidente el carácter absolutamente directivo de la Pedagogía tradicional en tanto el profesor es el “dueño del conocimiento”, quien impone la autoridad en el aula, norma las condiciones y el contenido de la enseñanza. En esta concepción el estudiante está muy lejos de ser sujeto de su aprendizaje. ¿Cómo explicar entonces la formación de un hombre crítico, reflexivo, capaz de actuar con independencia, creatividad y responsabilidad en las tareas sociales?

1. El surgimiento de la Psicología Humanista como antecedente de la Pedagogía no directiva.

La Psicología Humanista surge como una alternativa teórico-metodológica en la Ciencia psicológica que pretende explicar la naturaleza del desarrollo humano a partir de fuerzas antropológicas de origen biológico, pero de expresión consciente que se contrapone a la determinación biológica inconsciente de la naturaleza humana planteada por el Psicoanálisis y a la absoluta determinación social del Conductismo.

La Psicología Humanista se autotitula “tercera fuerza” en la Psicología en tanto se opone al Psicoanálisis y al Conductismo, y en cuanto asume una posición conciliadora

en la explicación de la participación de los factores biológicos y sociales en el desarrollo de la personalidad.

Para la Psicología Humanista el ser humano no es el objeto de las circunstancias sociales como plantea el Conductismo ni la expresión ciega de los instintos como diría el Psicoanálisis, sino una persona portadora de tendencias al desarrollo que le permiten decidir de manera responsable el curso de su vida. El ser humano es por tanto, una persona íntegra, total, irrepetible, por naturaleza creadora, en la que se manifiesta la unidad del intelecto y las emociones, y en la que las fuerzas internas que promueven su desarrollo le conducen hacia las formas más plenas de funcionamiento humano. Esta concepción implica una visión optimista del hombre capaz de conducir responsablemente su propio desarrollo a diferencia de la visión pesimista de las teorías conductistas y psicoanalíticas en las que el hombre es un ser pasivo, irresponsable que vive preso de sus instintos o de estímulos externos que determinan de manera absoluta su conducta.

En la corriente de la Psicología Humanista se inscriben las teorías de la autorregulación y la autonomía funcional de los motivos de G. Allport (1), la auto-actualización de A. Maslow (6), y el enfoque personalizado de C. Rogers (8).

La influencia de la Psicología Humanista en general y, en particular la aplicación del enfoque personalizado de C. Rogers al ámbito educacional en los años 60 dio lugar al surgimiento de la Pedagogía no directiva la que constituyó una alternativa de respuesta de la Pedagogía a la demanda social relativa a la necesidad de explicar sobre bases científicas la actuación del ser humano y su educación.

¿Cuáles son las ideas esenciales abordadas por Rogers respecto a los mecanismos que explican el desarrollo humano y que constituyen la fuente de la Pedagogía no directiva?

La piedra angular de la teoría de Rogers sobre el desarrollo humano es la categoría “tendencia a la actualización.”

La tendencia a la actualización, también denominada tendencia a la realización es, a decir de Rogers, una tendencia biológica inmanente al ser humano que constituye la fuente motivacional de su conducta y que le permite el mantenimiento de la vida y el progresivo ascenso a niveles cualitativos superiores de existencia.

En la interacción del hombre con su medio tiene lugar un proceso de valoración de la experiencia que le permite clasificar las mismas como satisfactorias cuando favorecen la tendencia a la actualización o insatisfactorias cuando la entorpecen.

Estas experiencias vivenciadas como positivas o negativas son representadas en la conciencia como “experiencias del Yo”.

En virtud del conocimiento del Yo, la persona trata de actuar en correspondencia con éste, es decir, mediante la aceptación de las experiencias que favorecen su desarrollo como ser humano así como de su existencia como un ser que está en proceso de cambio permanente en el camino hacia su realización personal.

En la medida en que el Yo se expresa en un contexto social surge la "necesidad de consideración positiva". La satisfacción de esta necesidad se logra en las relaciones sociales que el hombre establece en el medio en el que vive e implica que las personas con las cuales se relaciona lo comprenden y aceptan tal como es.

Cuando se satisface la necesidad de consideración positiva, es decir cuando las personas con las cuales el sujeto se relaciona lo aceptan y lo comprenden, se propicia un clima de "libertad de experiencia".

La libertad de experiencia implica que el sujeto se siente libre de expresar sus vivencias y actuar como considere necesario en la búsqueda de su realización.

La libertad de experiencia es para Rogers una condición necesaria para que se manifieste la tendencia a la actualización.

Como puede observarse para Rogers la tendencia a la actualización es innata al ser humano, accesible a la conciencia y regulada por ésta a través del Yo en dependencia de las características que adoptan las relaciones sociales, es decir, en la medida en que el sujeto sea aceptado incondicionalmente por los demás y se propicie un clima favorable a la libre expresión.

De esta manera resulta interesante cómo si bien en la teoría de Rogers se expresa una determinación biologicista en la concepción del desarrollo humano, el mismo está condicionado por la naturaleza y características de las relaciones sociales en tanto éstas propician o entorpecen la tendencia a la actualización.

Por tanto para Rogers la lógica del desarrollo humano se explica de la siguiente forma:

Si la tendencia innata a realizar las potencialidades humanas se manifiesta en un clima social de aceptación y respeto, la persona encontrará las posibilidades de expresarse libremente y logrará encontrar el camino hacia el funcionamiento pleno del ser humano: la autodeterminación.

Estas ideas de Rogers aplicadas a la educación marcan un viraje significativo en la Pedagogía que desplaza entonces su centro de atención de la enseñanza al aprendizaje, del estudiante como objeto de enseñanza al estudiante como sujeto del aprendizaje, de la directividad absoluta del profesor en el proceso de enseñanza a la no directividad.

2. La concepción de la enseñanza y el aprendizaje en la Pedagogía no directiva.

Rogers critica la directividad de la Pedagogía tradicional en tanto promueve dependencia e inseguridad en el estudiante que se encuentra sometido a la autoridad del maestro, defiende la no directividad de la enseñanza en tanto considera que el estudiante posee en potencia la competencia necesaria para lograr su desarrollo y que por tanto, la función esencial del profesor ha de ser la de propiciar el camino del desarrollo del estudiante al crear las condiciones para la expresión de sus potencialidades.

Por tanto la no directividad en la enseñanza se expresa, por una parte en el reconocimiento de la capacidad de autodeterminación del estudiante y por otra en la concepción del profesor como facilitador del aprendizaje.

Enseñar significa en la Pedagogía no directiva permitir que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto.

Aprender es atribuirle significación a la experiencia que posibilita la satisfacción de las necesidades.

Al respecto Rogers señala:

“Si el fin de la enseñanza es promover el aprendizaje lo que hay que averiguar es qué queremos significar con eso. Y en este punto ya empiezo a apasionarme. Voy a hablar del aprendizaje, pero no de esas cosas desvaídas, estériles, fútiles y de rápido olvido que se embuten en la cabeza de esos pobres y desvalidos niños atados a sus asientos con las férreas ligaduras del conformismo. Voy a hablar del APRENDIZAJE, de esa insaciable curiosidad que lleva al adolescente a absorber todo cuanto le es dable ver, oír y leer acerca de los motores de gasolina, porque le interesa mejorar el rendimiento y la velocidad de su “crucero”. Voy a hablar del estudiante que dice:”Estoy descubriendo cosas, incorporándolas desde fuera y haciendo que lo que incorporo se constituya en una auténtica porción de mí mismo” (10,31)

En esta concepción el aprendizaje en tanto experiencial y significativo tiene un carácter personal toda vez que la persona se implica totalmente en él con sus sentimientos y con su intelecto.

La esencia no directiva del aprendizaje es resumida por Rogers cuando expresa:

“Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas” (9,61).

3. Condiciones para la facilitación del aprendizaje.

Para lograr un clima afectivo en las relaciones interpersonales que propicie el desarrollo del estudiante, el facilitador del aprendizaje debe manifestar 3 actitudes o cualidades básicas:

- Autenticidad.

Ser auténtico en la relación con el estudiante significa mostrarse tal y como es, sin máscaras o disfraces, con naturalidad y transparencia.

Cuando el facilitador muestra autenticidad propicia que el estudiante confíe en él y pueda expresarse con mayor libertad.

Al referirse al facilitador auténtico Rogers plantea:

"Significa que va al encuentro del alumno de manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega". (9,145-146).

- Aceptación, aprecio, "visión incondicionalmente positiva".

La aceptación incondicional del estudiante es otra cualidad del facilitador que propicia el aprendizaje significativo.

No basta que el facilitador sea auténtico, debe además mostrar su aprecio y aceptación al estudiante. A decir de Rogers "es la aceptación del individuo como una persona independiente con derecho propio." (9,148).

La visión incondicionalmente positiva del estudiante implica que el facilitador lo acepta con sus virtudes y defectos, al mismo tiempo que constituye una manifestación de su confianza en la capacidad de autodeterminación del estudiante.

- Comprensión empática.

La comprensión empática se refiere a la posibilidad del facilitador de ponerse en lugar del estudiante de pensar "como si fuera" el estudiante, de analizar los problemas desde sus puntos de vista.

En la medida que el facilitador manifiesta estas 3 cualidades en las relaciones con sus estudiantes estará en mejores condiciones de propiciar el aprendizaje.

4. Recursos para la facilitación del aprendizaje.

Si facilitar el aprendizaje implica la creación de situaciones que propicien la expresión y desarrollo de la tendencia a la realización del estudiante, de sus potencialidades creativas y de su autodeterminación, entonces resulta imprescindible la utilización de recursos que permitan al estudiante vivenciar las experiencias que resulten significativas para su desarrollo.

Entre los recursos más utilizados en la Pedagogía no directiva para facilitar el aprendizaje, señalados por Rogers, se encuentran:

- El Contrato.

Según Rogers el contrato es "un recurso muy flexible que da seguridad y responsabilidad al estudiante dentro de una atmósfera de libertad" (8,177).

En la utilización de contratos el estudiante asume una participación activa en la toma de decisiones acerca de qué aprender, cómo aprender, cuándo y para qué aprender, al mismo tiempo que asume la responsabilidad en el proceso de su aprendizaje al comprometerse con el logro de determinados resultados.

En virtud del establecimiento de un contrato de aprendizaje un estudiante puede comprometerse con alcanzar sólo el nivel de aprobado en una asignatura mientras que otro puede comprometerse con alcanzar una determinada calificación, por ejemplo, la de excelente.

No existe una estructura única de contrato, no obstante en la literatura se señalan como aspectos fundamentales en el establecimiento de un contrato los siguientes:

a. El contrato debe ser acordado y firmado por el profesor y el estudiante al inicio del curso.
b. Debe precisar el plazo de cumplimiento de las tareas.
c. Debe detallar las actividades a desarrollar.
d. Debe precisar los materiales disponibles para el aprendizaje.
e. Debe prever la realización de reuniones del estudiante con el profesor a fin de valorar los avances del estudiante.
f. Debe contemplar las formas de evaluación de las tareas.

- La vinculación con la comunidad.

Un recurso valioso que posibilita al estudiante vivenciar experiencias que pueden resultar significativas para su desarrollo lo constituye el vínculo con la comunidad en la medida que el estudiante puede participar en la solución de problemas que en el aula sólo puede abordar de forma teórica. En este sentido para un estudiante de Psicología, por ejemplo, puede resultar un aprendizaje significativo el vincularse durante un

período de tiempo determinado a trabajar con un psicólogo social en una comunidad, en tanto esta experiencia le permite apropiarse de herramientas de trabajo que le posibiliten enfrentar en un futuro con eficiencia la solución de problemas profesionales al mismo tiempo que propicia el desarrollo de cualidades tales como la responsabilidad y el amor al trabajo.

- La enseñanza tutorial.

La enseñanza tutorial implica el establecimiento de pares, tutor-alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza tutorial garantiza la atención individualizada al estudiante en el proceso de aprendizaje, en este sentido el tutor facilita el aprendizaje cuando crea las condiciones necesarias para que el estudiante exprese sus potencialidades en la realización de tareas que promueven su desarrollo. El estudiante asume una posición activa en su aprendizaje cuando desempeña con responsabilidad las tareas planteadas por el tutor, analiza y discute con él su planificación, ejecución y evaluación.

- La investigación.

La participación del estudiante en la investigación científica propicia un aprendizaje vivencial significativo relacionado con la búsqueda y enriquecimiento del conocimiento. La investigación científica como recurso de aprendizaje posibilita la expresión de las potencialidades creativas del estudiante en el planteamiento de hipótesis y estrategias para la búsqueda de solución científica a los problemas, al mismo tiempo que promueve el desarrollo del interés cognoscitivo y la responsabilidad en la actuación.

- Los grupos de encuentro.

Un recurso valioso para propiciar aprendizaje significativo lo constituye la creación de “grupos de encuentro” también denominados “grupos T” o “grupos de reflexión”.
Estos grupos se constituyen con el fin de vivenciar experiencias que propician el conocimiento personal, la aceptación incondicional del otro, la autenticidad, la comprensión empática, suelen comenzar con objetivos ambiguos o indefinidos en tanto que son los miembros del grupo los que deben precisarlos. El facilitador propicia las condiciones para la expresión de las vivencias de los miembros del grupo en sus intentos por hacer de ésta una experiencia significativa. Pasados los momentos iniciales en los que predomina el silencio, la incertidumbre, la ansiedad, la expresión de las vivencias personales se torna más rica y frecuente, los miembros del grupo se manifiestan de forma más auténtica, espontánea, algunos comienzan a asumir la función de facilitadores en las relaciones con los otros.

Los grupos de encuentro constituyen para Rogers una vía importante para el desarrollo personal.

- La autoevaluación.

La posibilidad que el estudiante asuma el control de su propio aprendizaje constituye un recurso importante para el desarrollo de su responsabilidad.

En este sentido Rogers plantea:

“El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado. Por esta razón es importante un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial.” (10,137).

Las investigaciones realizadas por Aspy D. y F. Roebuck y referidas por Rogers (9) acerca de experiencias pedagógicas no directivas desarrolladas en diferentes países, comprueban la influencia positiva de las mismas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Entre los principales resultados de estas investigaciones se plantean:

- La alta correlación existente entre las condiciones de facilitación del aprendizaje y la calidad de los resultados académicos alcanzados por los estudiantes.
- La correspondencia entre el alto nivel de desarrollo de las cualidades o actitudes del facilitador y el desarrollo de la capacidad de autodeterminación del estudiante en su aprendizaje.
- La posibilidad de desarrollar en los profesores las cualidades para la facilitación del aprendizaje a través del entrenamiento.
- La necesidad de que los directivos sean también facilitadores en sus relaciones con los profesores, como condición importante para que los profesores puedan desempeñarse como facilitadores del aprendizaje en sus aulas.

No obstante los valores anteriormente expresados de la Pedagogía no directiva, en relación con la búsqueda de explicaciones científicas a la educación de la personalidad, un balance crítico de esta tendencia pedagógica nos permite apuntar los siguientes aportes y limitaciones:

Entre los aportes de la Pedagogía no directiva a la búsqueda de explicaciones científicas acerca de la educación y desarrollo de la personalidad del estudiante podemos señalar:

- Considerar al estudiante como sujeto, como persona que se implica integralmente en el proceso de su aprendizaje y que asume, por tanto, una posición activa y responsable en el mismo.
- Reconocer la necesaria unidad de lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje.

- Destacar el papel de la autoconciencia y la autovaloración del estudiante como recursos personales necesarios para la autodirección del aprendizaje.
- Reconocer la autodeterminación del estudiante en el proceso de aprendizaje como expresión de un nivel superior de desarrollo de su personalidad.
- Destacar la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las limitaciones podemos señalar:

- Absolutizar el papel de los factores internos como factores determinantes en el desarrollo de la personalidad.
- Sobrevalorar el carácter no directivo de la enseñanza al no reconocer la necesaria unidad dialéctica entre lo directivo y lo no directivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La enseñanza no directiva implica que la escuela y los profesores deben esperar a que cada estudiante encuentre los conocimientos que necesita, en el tiempo que necesite por lo que resulta costosa, requiere de mucho tiempo y de una atención en extremo individualizada.

Independientemente de sus limitaciones la Pedagogía no directiva resulta una alternativa que aporta elementos valiosos a la comprensión científica de las situaciones y condiciones de aprendizaje que posibilitan la formación de estudiantes responsables y creadores.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALLPORT, G.W. La personalidad, su configuración y desarrollo. Edición Revolucionaria. La Habana, 1967.
2. GONZALEZ, A.M. El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Editorial Trillas. México. 1991.
3. GONZALEZ F. Y H. VALDES. Psicología humanista. Actualidad y desarrollo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1994.
4. GONZALEZ O. El enfoque personalista en la psicología y su influencia en la pedagogía no directiva. En: Colectivo de Autores Tendencias pedagógicas contemporáneas. Edición El Poira. Ibagué, Colombia. 1996
5. MARTINEZ MIGUEL. La Psicología humanista, fundamentación epistemológica, estructura y método. Trillas. México. 1982
6. MASLOW.A. H. El hombre autorealizado. Hacia una Psicología del ser. Kairos, Barcelona. 1974
7. ROGERS, C. El proceso de convertirse en persona. Paidos. Buenos Aires. 1961.

8. ROGERS, C. y L. ROSENBERG. La persona como centro. Editorial Herder. Barcelona. 1981.
9. ROGERS, C. El camino del ser. Editorial Kairos. Barcelona. 1987.
10. _____ Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta. Ediciones Paidos. Barcelona. 1992

CAPITULO VI
LA PEDAGOGIA LIBERADORA

Gladys Viñas

La pedagogía liberadora, desarrollada a partir de los años 60 por Paulo Freire es uno de los enfoques que más ha influido en el abordaje concreto de los problemas educativos de los grupos populares en América Latina y el Caribe.

En sus concepciones se reflejan tanto las influencias de las corrientes pedagógicas de izquierda y de la filosofía personalista y existencialista del cristianismo como su propia participación en movimientos de oposición de su país.

Paulo Freire nació en 1921 en Jabotao, pequeña ciudad próxima a Recife, en el estado de Pernambuco, Brasil. Desarrolla su infancia bajo la influencia de un ambiente humilde con un proletario obrero y combativo; llega a ser titulado en la facultad de Derecho de Recife.

Primeramente ejerce su profesión en los sindicatos, específicamente en el marco de la Ley del Trabajo; posteriormente es contratado como técnico por el SESI, Servicio Sociales de la Industria, donde se relaciona con los jóvenes militantes católicos, y da a conocer sus iniciativas pedagógicas originales, así como su posición acerca de la enseñanza primaria obligatoria en el nordeste del país.

La década del 60 constituyó un momento importante en la vida de Freire, dado por las transformaciones económicas del país, las que a su vez provocaron aumento en las tensiones sociales y culturales y toda una serie de expresiones sociales de resistencia y oposición.

Fue precisamente este contexto de movimientos ideológicamente diversos lo que llevó a Freire a su teoría basada en una educación liberadora, que permitiera un contacto directo entre el educando y el medio ambiente.

Llama la atención acerca de la carga política y el carácter conflictivo de la relación pedagógica tradicional, que reproduce en la escuela las relaciones de dominación que existen en la sociedad.

La pedagogía liberadora sienta las bases de una nueva pedagogía en franca oposición a la tradicional, bancaria; a través de técnicas para la enseñanza de la lectura y la escritura a los adultos busca la reflexión y el cambio de las relaciones del individuo con la naturaleza y con la sociedad; el objetivo esencial de la educación que propugna es liberar a la persona, no uniformarla ni someterla como se ha hecho tradicionalmente por el sistema de instrucción oficial.

La pedagogía de P. Freire es, por excelencia, una "pedagogía del oprimido"; no postula por lo tanto modelos de adaptación, de transición ni de modernidad de la sociedad, sino modelos de ruptura, de cambio, de transformación total. Se basa en la toma de conciencia, a lo que llama "concientización", referida no con sentido político o cotidiano, a nivel de conciencia solamente, sino suponiendo la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo.

La tendencia liberadora que comienza a operar ocasiona en distintas etapas de su vida aceptación por algunos y hostilidades por otros; hecho que marcó pautas en el desarrollo de su trabajo.

Como emigrado en Chile asesora programas de concientización, trabaja como consultor de la UNESCO, como profesor de la Universidad de Harvard; en Ginebra como consultor del Consejo Mundial de Iglesias en el sector "Educación", como asesor de la Reforma Educativa en Perú y en México, así como en países africanos como Guinea Bissau. Sus ideas fueron bien conocidas en América Latina donde aún mantiene vigencia.

1. Su método en la alfabetización

La metodología de Freire surgió en 1961 y está determinada por la relación dialéctica entre epistemología, teoría y técnicas. Se basa en que sí la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se constituye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. La metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica; el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad.

El método de alfabetización creado por Freire permite alfabetizar adultos en un plazo de tiempo más o menos corto, 40 hrs. aproximadamente. Tiene como finalidad principal hacer posible que el adulto aprenda a "leer" y "escribir" su historia y su cultura, su modo de explotación, que pueda conquistar el derecho a expresarse y decidir su vida.

Considera además el conocimiento como un proceso continuo; subraya el hecho de que cada conocimiento presupone una práctica, lo que da por resultado que ningún conocimiento sea "objetivo" en el sentido de que sea dado exclusivamente por el objeto, de la misma manera que ningún conocimiento es neutro respecto a las diversas prácticas realizadas por los grupos humanos.

Freire hace énfasis en que su metodología no es referida al hombre, sino a su pensamiento lenguaje, a los niveles de percepción de la realidad que lo rodea, y lo aplica tanto en la alfabetización como en la posalfabetización, a partir de las "palabras generadoras" y los "temas generadores" respectivamente.

La utilización del diálogo como método que permite la comunicación entre los educandos y entre éstos y el educador se identifica como una relación horizontal de A más B, en oposición del antidiálogo como método de la enseñanza tradicional que implica una relación vertical de A sobre B. Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con "alguien" y sobre "algo".

Precisamente el "algo" es el programa educacional que propone, con situaciones concretas de la vida del pueblo, lo que posibilita que el analfabeto llegue al aprendizaje de la escritura y la lectura, para introducirse en el mundo de la comunicación, actuar como sujeto y no como objeto pasivo que recepciona lo que impone el educador, y dar paso así a la transformación.

La obtención, de los vocablos o palabras generadoras y la acción práctica del método de alfabetización consta de varias fases:

Primera fase. Obtención del universo vocabular de los grupos en los cuales se trabajará.

A través de encuentros informales se obtiene de los sujetos vocablos de mayor contenido emocional, típicos del pueblo y ligados a la experiencia de los grupos. Se trata de no dar al analfabeto palabras elaboradas por los educadores, sino palabras y frases que surjan de su esfuerzo creador, que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular, es decir, la formación de vocablos en la lengua silábica, y que el mismo haga el juego creador de combinaciones.

Así, las "palabras generadoras" que resultan, son aquellas, que descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

Segundo fase. Consiste en la selección del universo vocabular estudiado, teniendo en cuenta tres criterios fundamentales

- La riqueza fonética.

- Las dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a los mayores).

- Tenor pragmático de la palabra, que implica mayor compromiso de la palabra con la realidad social, cultural y política.

Tercera fase. Implica la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabajará mediante la presentación de situaciones problemas codificadas, es decir, la representación de las palabras en determinado contexto, ya sea pintadas o fotografiadas, las cuales serán debatidas o decodificadas por los alfabetizandos.

En las situaciones se van colocando las palabras generadoras, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra puede incluir la totalidad de la situación o referirse a uno de sus elementos.

Cuarta fase. Consiste en la elaboración de fichas en las cuales se apoyarán los coordinadores o educadores para ejecutar el trabajo. Tienen como característica especial que servirán de punto de apoyo; no constituyen una orientación rígida a seguir.

Quinta fase. Preparación de fichas o carteles con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores y que propicia el diálogo entre educador y alfabetizando, con lo que se puede iniciar la ejecución práctica.

En la ejecución práctica se inicia el debate a partir de la presentación de la situación, es decir, la decodificación, el educador lleva a los sujetos a la visualización de la palabra generadora estableciendo su vínculo semántico con el objeto a que se refiere y que está representando en la situación observada. Seguidamente se presenta sólo la palabra, luego separada en sílabas y posteriormente se pasa a la visualización de las familias fonéticas que componen la palabra de estudio, es decir, la consonante de cada sílaba con cada una de las vocales.

Después del conocimiento de cada familia fonética se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas basadas en una lectura horizontal y vertical donde se destacan las vocales.

A partir de este paso el grupo comienza a "crear" palabras con las combinaciones posibles de sílabas, y de ahí a la formación de palabras tomando como punto de partida una vocal y uno de las sílabas a la que unen otra sílaba para formar una palabra nueva.

Este ejercicio se realiza primero oralmente y en esa primera sesión de trabajo los alfabetizados comienzan ya a escribir, sobre la base del descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas.

Método pedagógico en la acción socioeducativa de la población

En cuanto a la obtención de los temas generadores parte de la convicción de que el educador no debe presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente, es decir, en franca amistad con el pueblo, con los sujetos con los cuales interactuará.

Considera primeramente la "unidad epocal" como el conjunto de las ideas, esperanzas, dudas, valores, desafíos en interacción dialéctico con sus contrarios en búsqueda de la plenitud y puntualiza que la representación concreta de cada uno de dichos conjuntos constituyen "los temas de la época", que no pueden ser vistos como aislados sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos. Los hombres toman frente a ellos, también posiciones contradictorias, unos en favor del mantenimiento de la estructura, y otros en favor del cambio.

Los temas de la época pueden ser vistos como de carácter universal (continentales, regionales, nacionales), se pueden focalizar en el tema de un mismo continente o de continentes distintos con similitudes históricas. Pueden referirse a temas de una sociedad hasta llegar al tema nacional donde se localizan los generadores que se encuentran contenidos en el "universo temático" mínimo a los que se llega mediante una metodología concientizadora.

Estos temas se denominan "generadores, porque cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocados contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos que, a su vez, provocan nuevas tareas que deban ser cumplidas.

Para llegar a la determinación de los temas generadores y proponer el contenido programático (programas), Freire plantea dos posibilidades, una a partir de la investigación interdisciplinaria y otra a partir de un mínimo de conocimientos de la realidad .

La primera consta de tres etapas:

Primera etapa. Tiene como objetivo apropiarse de los núcleos centrales de contradicción para organizar el contenido programático de la acción educativa.

Para ello se debe obtener, por parte del grupo interdisciplinario de investigadores, un número significativo de personas que acepten tener una conversación con ellos asegurando una relación de simpatía y confianza mutua, y determinar entre ellos los sujetos que trabajarán como auxiliares los cuales recolectarán las informaciones sobre la vida en el área.

Investigadores y auxiliares hacen visitas (en distintos momentos y sin ser

anunciados) y mediante observaciones o utilizando el diálogo irán registrando el quehacer de los hombres del área, comportamiento, lenguaje, sintaxis, no solo en el trabajo sino también en el hogar y en horas de recreación.

Un segundo momento de la etapa es la discusión de los informes elaborados por los investigadores que realizaron la observación.

Se analizan las contradicciones halladas las cuales se encuentran envolviendo temas generadores y apuntando tareas.

Segunda etapa. El equipo de investigadores escogerá algunas de las contradicciones con las que se elaborarán las codificaciones o representaciones de las situaciones, sobre las cuales los educandos, como sujetos cognoscentes, realizarán sus reflexiones críticas. Estas codificaciones además de pintadas o fotografiadas pueden ser presentadas oralmente en pocas palabras.

Las codificaciones deben reunir las siguientes condiciones:

- Ser situaciones conocidas por los individuos a los cuales se les aplicará.
- Que el núcleo temático no sea demasiado explícito ni demasiado enigmático.
- Deben ser simples en su complejidad, que aparezcan posibilidades múltiples de análisis (propiciar el abanico temático).
- Los elementos componentes de la situación deben encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.
- Que presenten en lo posible contradicciones "inclusivas" de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área de estudio.

Tercera etapa. Consiste en comenzar los diálogos "decodificadores" en los círculos de investigación temática, es decir, ejecutar las reflexiones críticas de las contradicciones, en grupos constituidos por 20 participantes. Estas reflexiones son grabadas para su análisis ulterior, intervienen también en este proceso un psicólogo y un sociólogo, que tienen como tarea registrar las reacciones más significativas de los sujetos decodificadores e incluso algunos participantes del pueblo realizan el análisis de las grabaciones con el objetivo de rectificar y ratificar las interpretaciones hechas.

Esta etapa de trabajo permite a los investigadores realizar la delimitación temática para organizar el contenido programático de la acción educativa como acción cultural liberadora.

A continuación cada especialista presenta en el colectivo el proyecto de "reducción" de su tema, este proceso consiste en buscar los núcleos fundamentales que constituirán unidades de aprendizaje con relaciones y secuencias entre las mismas.

En el colectivo también se analiza la necesidad de incluir algunos temas fundamentales, "temas bisagras", aún cuando no hayan sido sugeridos por los participantes; por haberse comprobado la necesidad de abordarlos. La inclusión de estos temas se justifica por la necesidad de establecer el vínculo entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, o porque encierran en sí las relaciones a ser percibidas en el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo.

Le sigue a la reducción de los temas, la codificación, es decir, escoger el mejor canal para representar la situación. Las representaciones se pueden hacer llegar a los participantes ya sea por canales simples: visual (fotografías, pinturas, gráficos), táctil, auditivo, o por canales compuestos, aquellos en que se combinan los simples.

La elección del canal está determinada no sólo por el contenido a codificar sino también por las características de los sujetos a los cuales se dirige, fundamentalmente, si tienen o no experiencia en la lectura, ya que la codificación se plasma en materiales didácticos: fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, incluso, dramatizaciones y lectura de artículos de revistas y periódicos, este último de forma comparativa, es decir, que analicen como se manifiestan en formas diferentes los diarios que tratan un mismo hecho, con el objetivo de que los participantes, al leer o escuchar una noticia, no lo hagan de forma pasiva sino conscientes que necesitan liberarse.

Culminada esta etapa, los educadores ya tienen la posibilidad de aplicarlas al pueblo, como problemas que han surgido de él y que vuelven a él, problemas que los sujetos deben descifrar y no como receptores de contenidos impuestos.

Ya en la ejecución en la base, al grupo se le presenta el programa general, donde los sujetos no se sentirán como extraños y se les aplicará la presencia de los "temas bisagra".

La otra forma de llegar a los "temas generadores", cuando se carece de los recursos para que el grupo interdisciplinario actúe, es a partir de un mínimo de conocimientos de la realidad. Los educadores pueden escoger algunos temas básicos introductorios, los cuales comienzan a aplicar, basando fundamentalmente el análisis en el debate de algún concepto, que se refiere a otros aspectos de la realidad, que implican también otros temas. Este es el caso del concepto de "cultura"; el debate de este término los va llevando a otros temas.

Lo anterior puede a su vez ser ayudado por la solicitud de temas o asuntos que los participantes quieran discutir. De cada una de las propuestas el educador trata de hacer una problematización y de ahí es posible que surjan nuevos temas.

Los temas que surjan, se discutirán en el colectivo de donde resultará el material temático a "codificar", para ser empleado en las discusiones con los educandos.

Freire plantea que en cualquiera de los casos el hombre se siente sujeto de su pensar, puede discutir su pensar, su propia visión del mundo manifestada implícita o explícitamente, en sus sugerencias o en la de los compañeros, obtenidas dialógicamente con el pueblo.

Afirma basándose en la comprensión, que si ésta es crítica así lo será la acción que de ella se derive, de ahí la necesidad de un método activo que permita hacer crítico al hombre, a través del debate de situaciones existenciales en grupos, preparadas específicamente para dichos grupos.

La pedagogía de Paulo Freire estuvo asociada en diversos momentos al movimiento de la "nueva escuela" a la que calificó de tener mucho de bueno, por los elementos comunes que entre ellos existían, tales como el cuestionamiento al autoritarismo pedagógico, la estrecha relación entre teoría y práctica, el valor de la experiencia y la propuesta de un método pedagógico activo que estimule la participación creativa y la expresividad de los educandos. Ha estado asimismo en contradicción expresa con la enseñanza bancaria a la que ha criticado, no la clase expositiva, sino justamente la relación educador-educando, donde el maestro se considera el exclusivo educador del educando, donde se transfiere el conocimiento al alumno, sin tener en cuenta que éste puede ser portador de conocimientos para el educador.

Freire reconoce la directividad en cualquier tipo de educación, tanto en la autoritaria como en la democrática, en esta última la ve limitada por la capacidad creadora del educando, es decir, considera que el momento en que la directividad del educador interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, la directividad mínima necesaria se convierte en manipulación.

Al referirse al diálogo educador-educando, Freire no supone situar al mismo nivel en el proceso educativo a ambos, ni supone que el educador sea simplemente uno más e igual a los educandos en el proceso de aprendizaje, “cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general, como un acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre el conocimiento del educador sistematizado al máximo y el conocimiento del alumno sistematizado al mínimo, una síntesis llevada a cabo por medio del diálogo”, citado por (6).

El educador tiene como prioridad ayudar al alumno a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere, al mismo tiempo reconoce el aprendizaje de ambos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo considera Freire las categorías: objetivos, contenidos, métodos, medios en el proceso que lleva a cabo un profesor progresista?

En cuanto a los objetivos plantea que no se concibe una educación, una práctica educativa sin objetivos ya que siempre ésta es intencional, nunca neutral, con lo que reafirma "que no haya práctica educativa que no sea directiva" (6), rechazando así la no directividad. Considera la directividad en la práctica educativa en términos de democratización y respeto no como manipulación.

En cuanto a los contenidos, Freire desde su propuesta sobre la alfabetización, plantea no imponer los contenidos temáticos a los estudiantes sino que las situaciones problémicas se elaboren a partir de los vocablos más ligados a la experiencia de los sujetos, esas palabras o frases son obtenidas mediante encuentros con los analfabetos en distintos momentos de la vida cotidiana.

Independientemente del trabajo de selección que hace el grupo interdisciplinario, los contenidos temáticos no son impuestos, surgen de las necesidades y experiencias del pueblo para propiciar el diálogo.

Para Freire el profesor progresista jamás separa el contenido de los métodos, de igual forma plantea que no se puede entender la práctica educativa solamente a partir del maestro, solamente a partir del alumno, a partir del contexto, del contenido, de los métodos porque considera que la práctica educativa es una totalidad, "un profesor progresista coherente con un discurso se preocupa de la totalidad de la práctica educativa e intenta descubrir los momentos parciales que componen la totalidad de la práctica educativa" (6).

Es preciso resaltar la importancia que Freire concede al método de enseñanza dentro del contexto de la práctica educativa y reconoce que el profesor progresista debe tener imaginación, aprovechar situaciones, usar e inventar técnicas, crear y utilizar medios que propicien la actividad y el diálogo con los educandos, más aún cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en condiciones no favorables. En su entrevista Monclú logra de Freire una explicación de cómo trabajar con grupos numerosos a través del diálogo para hacer una enseñanza progresista, liberadora.

En los últimos años de la década del 80, Freire comienza a hablar de la pedagogía de la pregunta para referirse a la educación liberadora o lo que es igual, a la educación problematizadora, a la concientización. Se refiere a la educación autoritaria como Pedagogía de la Respuesta (educación bancaria) donde el profesor autoritario teme más de las respuestas que a las preguntas.

La educación liberadora de Freire se nutre de la pregunta, como desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento; por lo que la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta y su método, el diálogo.

Miguel Escobar Guerrero al referirse a la metodología de la alfabetización liberadora propuesta por Freire plantea que éste se inserta en una historia y en una cultura determinada y por lo tanto con una dirección política concreta, opuesta a las que pretenden ser tomadas dogmáticamente como universales, históricas dando como resultado la Pedagogía de la Respuesta. "Paulo Freire es claro al afirmar que no puede elaborarse una metodología universal. Sus planteamientos son una propuesta que invita a los hombres a reflexionar y actuar de acuerdo a su historia concreta. Es una propuesta que exige la creatividad" (1).[75]

Entre los trabajos de Freire se destacan: La educación como práctica de la libertad (1969) y La pedagogía del oprimido (1970), obras en las que se expresa claramente la posición comprometida del autor; sin embargo, en sus concepciones está ausente el reconocimiento de la lucha de clases: concibe la transformación del individuo y del grupo, pero no plantea seriamente las vías para la transformación social. En efecto, en la autocrítica de sus trabajos hace un análisis exhaustivo y reconoce en sus primeras obras, fundamentalmente en la primera de las señaladas anteriormente, la ingenuidad, la subjetividad y la falta de la claridad político-ideológica, puntualiza el hecho de no haber reconocido la lucha de clases y la dimensión político-ideológica de la educación; concretamente expresa no haber tomado esos polos -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad- en su carácter dialéctico (5).

El método de alfabetización concebido por Freire tuvo resultados satisfactorios en esa esfera. Un ejemplo de su aplicación en África fue la experiencia realizada en Sao Tome y Príncipe, como acto de enseñar y aprender su historia y su cultura. Además ejerció influencia en trabajos pedagógicos experimentales de la Universidad de Massachussetts y en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile, donde se hicieron proyectos basados en la toma de conciencia, estimulada mediante el planteo de situaciones en juegos colectivos de diversas características. A partir de la base epistemológica de la Pedagogía de la Pregunta de Freire se realizó un trabajo experimental con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lo que comprendió dos prácticas concretas, una realizada entre 1978 y 1983 con estudiantes de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales; la segunda fue realizada entre 1978 y 1988 con estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Esta experiencia dominada por su autor como una reinterpretación y recreación del pensamiento freireano.

Su influencia en programas no formales de educación de adultos en América Latina y el Caribe y en general en países de desarrollo, es muy amplia. En 1974, el Instituto Internacional para los Métodos de Alfabetización de Adultos de la UNESCO publicó un número especial dedicado al pensamiento de Freire. De este autor se ha afirmado que: "...incidió en el desarrollo de un verdadero movimiento de educación popular con

múltiples vertientes, que ha revolucionado la mentalidad y también la práctica de las pedagogías latinoamericanas vinculadas con los intereses populares" (7).

La pedagogía liberadora de Freire contiene una serie de ideas con posibilidad de ser incorporadas a todo proyecto educativo que se proponga el desarrollo humano. Son interesantes en este sentido, la relación que establece entre el proceso de concientización y diálogo educador-educando; entre comprensión crítica y acción transformadora. Asimismo, el carácter esencialmente transformador que reconoce en la actividad humana señala el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje del educando.

Resultan a su vez viables los procedimientos que propone para la determinación de los contenidos programáticos y el propio fundamento que se encuentra en la base de esta búsqueda: vincular los contenidos con las realidades sociales y con los intereses y necesidades de los educandos.

BIBLIOGRAFÍA

1. ESCOBAR GUERRERO, M.: Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, 1990.
2. ESCOBAR, M., FERNANDEZ, A. y GUEVARA G. Paulo Freire on Higher. Education. Julio 1994.
3. FREIRE P.: La educación como práctica de la libertad, Ed. Siglo XXI, México, 1979.
4.------: Pedagogía del oprimido, Ed. Siglo XXI, México, 1980.
5.GUTIERREZ, G.: "Investigación y toma de decisiones en educación en América Latina y el Caribe", Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, Santiago de Chile, 1987.
6. GUTIERREZ ZULUAGAS MA. I.: "Paulo Freire: Bases para una pedagogía popular" en: Perspectivas Pedagógicas, 12 (49), Barcelona, 1982.
7. MONCLUS, A. Pedagogía de la Contradicción. Paulo Freire. Editorial Anthropos, España, 1988.
8. PUIGGROS A. y otros: Hacia una pedagogía de la Investigación para América Latina, Ed. Contrapunto, Buenos Aires, 1987.
9. TORRES R.: Entrevista personal a Freire, material mimeografiado, 1985.

CAPITULO VII
LA PERSPECTIVA COGNOSCITIVA

Roberto Corral

La perspectiva o enfoque cognoscitivo en los modelos pedagógicos contemporáneos, se basa en el análisis psicológico de los procesos del conocimiento del hombre. Algunos psicólogos y escuelas psicológicas han elaborado modelos de distinto alcance a partir del estudio y explicación de los procesos cognoscitivos; su fuente filosófica se vincula con la teoría del conocimiento, aunque trascienden estas posiciones en la búsqueda de una comprensión psicológica y no sólo filosófica de estos procesos.

Es posible identificar rasgos comunes en los modelos psicológicos elaborados desde esta perspectiva, ante todo, el reconocimiento del carácter activo de los procesos cognoscitivos, como una de sus características esenciales: todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno, y no puede concebirse como mera transmisión desde fuera o cualidad inherente de la psique originada en lo interno. De esta forma, uno de sus propósitos declarado es la concepción de modelos del aprendizaje, entendidos como una relación del sujeto activo sobre el objeto. La aproximación a la comprensión del aprendizaje es fundamentalmente racionalista, como oposición a los enfoques empiristas: todo conocimiento humano es una construcción personal del sujeto, que parte de los datos sensoriales, pero no se reduce a la asociación o relación de estos datos, sino que los trasciende. Este enfoque se diferencia radicalmente de las posiciones psicológicas asociacionistas o funcionalistas -en especial el conductismo- ya que descubre en el proceso del conocimiento una participación activa del hombre que elabora y modifica los datos sensoriales, y posibilita anticipar la realidad, transformarla y no sólo adaptarse a ella.

Cronológicamente es posible diferenciar dos grandes períodos en esta perspectiva: los modelos cognoscitivos pre-computacionales y la psicología cognoscitiva contemporánea. El criterio de separación se fundamenta en la aparición de las ciencias de la computación -sobre todo la cibernética y la inteligencia artificial- que produjeron un impacto significativo en la reformulación de estos modelos y mantiene su vigencia en la actualidad. De hecho, la psicología cognoscitiva contemporánea ha descubierto y potenciado los modelos pre-computacionales y los ha convertido en base directa de modelos pedagógicos o fuente de influencias.

Para los objetos de este libro, tratamos brevemente dos modelos precomputacionales que mantienen actualidad para las tendencias pedagógicas contemporáneas: la corriente iniciada con el New Look de Jerome S. Bruner, y la epistemología genética de Jean Piaget.

Jerome S. Brunner, psicólogo norteamericano, comenzó sus estudios sobre el tema de los procesos cognoscitivos, específicamente la relación entre la percepción y el pensamiento. A partir de sus ideas iniciales, desarrolló un modelo general de los procesos cognoscitivos, la evolución ontogénica, el aprendizaje y la enseñanza que tuvo y mantiene una influencia notable sobre los modelos pedagógicos contemporáneos. Su esquema es muy abierto y ha sido sometido a continuas revisiones y extensiones producto de otros modelos que el propio Bruner identifica con los conceptos de Piaget y la escuela histórico-cultural de Vigotski.

Para Bruner, el desarrollo ontogenético aparece codeterminado por dos factores: el factor biológico (maduración interna del sujeto) y el factor social (sistema de influencias externas). El desarrollo se define como el incremento de la capacidad del individuo para manejar información del ambiente, a través de la adquisición de mecanismos mediadores durante el aprendizaje. El lenguaje constituye un medio esencial en su concepción por la posibilidad que le ofrece al hombre de independizarse de su contexto más inmediato.

El hombre se concibe como un organismo activo, que actúa sobre su ambiente con una notable plasticidad de recursos; sirva como ejemplo su propuesta acerca de la utilización de estrategias para la formación de conceptos y la solución de problemas, definidas como secuencias de decisiones (selección) que el hombre toma de acuerdo con sus propósitos personales inmediatos, las restricciones del entorno externo y sus propias posibilidades, para alcanzar el máximo de información relevante acerca del problema, distribuir el esfuerzo cognoscitivo y regular el riesgo de fracaso. La clave de la concepción de Bruner acerca del aprendizaje consiste en la adquisición de los mediadores o "amplificadores" culturales, creados, almacenados y transmitidos por una cultura específica y que le permite al hombre trascender su experiencia individual. Esta adquisición sólo es posible por su encuentro con los factores internos, de carácter biológico identificados con una "voluntad de aprender", propia de la especie humana.

En consecuencia con sus postulados elaboró las "notas sobre una teoría de la instrucción", su mayor aporte a un modelo pedagógico. Señala cuatro características principales de esta teoría: especificar las condiciones que estimulan la predisposición a aprender; determinar la estructura óptima de un cuerpo de conocimientos para lograr su aprendizaje más rápido y efectivo; sugerir el orden de presentación más adecuado; y por último, el tipo de recompensas y castigos y su secuencia, es decir, la evaluación. Cada uno de estos aspectos requieren una atención especial del pedagogo, no sólo en la preparación de una clase particular, sino del currículum, los medios y materiales de enseñanza y suponen un balance continuo entre conocimiento a lograr y las motivaciones y posibilidades del estudiante.

El modelo de Bruner es fundamentalmente ecléctico. Tal vez por esta razón no fue

adoptado como base psicológica de un modelo pedagógico, aunque su influencia, en virtud de sus eclecticismos; puede rastrearse en los modelos pedagógicos más actuales. Se mantiene formando parte de la reflexión pedagógica actual, sobre todo en los Estados Unidos y participa en movimientos de avanzada pedagógica. Su influencia es continua en la psicología cognoscitiva contemporánea en la medida en que ha incluido en sus ideas los esquemas teóricos y metodológicos de sus producciones.

La escuela de Epistemología Genética de J. Piaget y las prácticas pedagógicas basadas en ella, por su importancia y difusión, será tratada en capítulo aparte.

La psicología cognoscitiva contemporánea surge durante la década de los años cincuenta, principalmente en los EE.UU. como un cambio en la esfera de intereses y las aproximaciones teóricas de la psicología experimental tradicional, hasta ese momento dominada por tendencias neoconductistas. Las razones de este cambio pueden encontrarse de forma inmediata en el impacto de la revolución cibernética sobre las ciencias humanas, pero también en la maduración de la crisis de los modelos conductistas en la psicología y el descubrimiento de otras corrientes psicológicas cognoscitivas.

La aparición y desarrollo de la cibernética afectó a la psicología experimental en dos direcciones: en primer lugar, la creación y perfeccionamiento de las computadoras y su utilización como instrumentos de investigación, posibilitó la extensión de los diseños experimentales a los procesos mentales de poca duración; además, la dinámica propia del desarrollo de la cibernética, orientada a la búsqueda de las vías para modelar procesos psíquicos con fines utilitarios, ha exigido de la psicología experimental una profundización rápida y asequible de sus postulados acerca de los procesos cognoscitivos.

En segundo lugar, la cibernética ha creado y aplicado con éxito un esquema conceptual referido a los procesos de regulación y control inherentes a cualquier organismo o sistema estable que por analogía, se traslada a la investigación psicológica, dando lugar a modelos teóricos de notable poder heurístico.

Los rasgos fundamentales del esquema conceptual consisten en reconocer al hombre como un sistema que procesa información, para lo cual cuenta con mecanismos de captación de información del medio, un conjunto de procesos de diferente cualidad que actúan sobre la información de entrada y la transforma, estados sucesivos donde se representan los resultados de estos procesamientos y finalmente, mecanismos de salida, a través de los cuales el hombre interactúa con su ambiente.

Se consideran además unidades especiales que seleccionan y deciden qué tipo de proceso deben ejecutarse y sobre qué informaciones específicas deben

aplicarse, y por último, las características de las unidades de memoria, que almacenan la información procesada para su utilización posterior. En esta descripción es evidente la analogía entre el hombre y la computadora, a partir de la idea básica de que ambos resuelven tareas intelectuales y por tanto, debe existir alguna semejanza en la manera de resolverlas y los recursos internos que ponen en juego, en particular la similitud entre los programas de las computadoras y las estrategias cognoscitivas que el hombre emplea ante problemas intelectuales.

La necesidad de comprender y explicar la complejidad de la actuación del hombre ha llevado a modificar los modelos informacionales en los últimos diez años hacia modelos más elaborados, que asumen la existencia de procesamientos paralelos de información, etapas no bien diferenciadas y procesamientos inversos, modalidades todavía lejanas de instrumentación computacional. En el orden temático este movimiento enfatiza el problema de las estructuras del conocimiento y el tipo de representaciones mentales en que se expresan, así como los fenómenos de la recuperación del conocimiento y su producción misma.

Esto supone la superación de los modelos informacionales -la analogía estricta con las computadoras- y descubre en el hombre un procesador, productor y utilizador de símbolos referidos semánticamente a los objetos y fenómenos de la realidad objetiva, concepto más complejo y explicativo que el de información.

En esta dirección es que se produce el vínculo con la educación y la aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje. La psicología cognoscitiva considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre, a diferencia del conductismo que se orienta al cambio directo de la conducta. En consecuencia, su influencia en la investigación educativa ha comenzado por reconceptualizar los problemas de investigación tratados tradicionalmente y a elaborar el material empírico y los modelos teóricos correspondientes a los nuevos temas.

En el tema de aprendizaje, esta reconceptualización ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estados, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación. Por esta razón, en la actuación del hombre ante tareas intelectuales lo importante no es el resultado mismo, sino aquellos índices cualitativos que permiten descubrir las estructuras de conocimientos y los procesos que las generan.

Un diseño experimental favorecido en esta corriente es el análisis de las diferencias entre expertos y novatos. En este diseño, se toma en cuenta la diferenciación entre conocimientos, entendidos como representaciones mentales estructuradas de la información, y los procedimientos, métodos y operaciones que se aplican sobre las estructuras de conocimientos, para seleccionarlos, modificarlos

o producir nuevos conocimientos. Sin embargo, en los últimos tiempos se cuestiona el valor efectivo de esta diferencia para la comprensión de la ejecución humana, y se hace más énfasis en sistemas complejos de estructuras cognoscitivas, que vinculan conocimientos y procedimientos en un mismo tipo de representaciones mentales.

Robert Glaser hace un recuento excelente de esta dirección. Los estudios iniciales de la psicología cognitiva en solución de problemas dirigieron el énfasis hacia el estudio del rendimiento y elaboraron técnicas generales de aplicación inespecífica. En rigor, era el estudio del novato. Un cambio posterior llevaría el énfasis a la competencia, entendida como estructuras de conocimientos y procedimientos que permitían la ejecución exitosa en tareas específicas de un dominio dado -el estudio de los expertos. De una estrategia basada en el "poder" (procedimientos generales) se pasó a una estrategia basada en el "conocimiento" (organización y acceso a conocimientos específicos). En un terreno más psicológico, el estudio de expertos y novatos requería no sólo revelar las diferencias en conocimientos, procedimientos y utilización que caracterizan a uno y otros, sino además, comprender y explicar cómo el novato deviene experto, en síntesis, el tema del aprendizaje.

De todas formas, la investigación de este tema, reconocido como estudios de metacognición, ha alcanzado un notable auge y promete influir en las concepciones contemporáneas acerca de la enseñanza.

Se han expuesto modelos acerca de la manera en que se crean y desarrollan estas estructuras dando lugar a concepciones del aprendizaje propias de esta corriente. Un ejemplo coherente es el modelo de Norman y Rumelhart (1975), que propone tres vías para explicar el surgimiento y modificación de estas estructuras:

- Agregación: Adición de nuevos conocimientos a estructuras ya existentes; se considera la forma más común de aprendizaje y supone aumentar los datos de la estructura estable y añadir y llenar partes de la estructura no completadas. Si la estructura no existe, los datos no se conectan o son interpretados erróneamente, con el riesgo de perder accesibilidad en una representación posterior.

- Estructuración: Creación de una nueva estructura para retener y utilizar nuevos datos que no sean incluibles en estructuras precedentes. Es poco frecuente e implica un esfuerzo y tiempo considerables. Norman encuentra la fundamentación de este concepto en la evidencia de "mesetas" e incluso retrocesos en las curvas de aprendizaje. Tales mesetas indican una detención del aprendizaje por la necesidad de elaborar nuevas estructuras para retener la información.

- Ajuste: Se refiere al acoplamiento y adecuación de estructuras existentes a

tareas específicas, necesario por la generalidad excesiva de estas estructuras, o simplemente por contingencias no previstas de la tarea concreta. El ejemplo más ilustrativo es la formación de habilidades específicas y su automatización eficiente.

Es posible, para el conocedor de los sistemas utilitarios de bases de datos computarizada, identificar estos conceptos con algunas de las instrucciones básicas en estos sistemas. En el ajuste se trata de comprender el paso de conocimientos declarativos a procesuales, que Norman identifica con la práctica sostenida y un proceso de compilación.

Sin embargo, esta propuesta sólo aborda el aprendizaje de estructuras de conocimientos. Es necesario complementarlo con el aprendizaje de secuencias de eventos, imágenes episódicas que requieren relaciones temporales y casuales. En este caso, Norman no es tan preciso, y postula la similitud entre aprender una secuencia y comprender un relato de episodios. En este caso se predice una interacción entre los datos recogidos y las expectativas inferidas de la experiencia personal del alumno.

La noción de afinación o ajuste requiere una discusión adicional. La explotación del aprendizaje desde la psicología cognoscitiva siguió la dirección preferente de abordar el paso de estructuras de conocimientos a la construcción de acciones, o dicho de forma más pedagógica, la relación entre conocimientos, habilidades y hábitos, y constituyó un tema de interés relevante, al punto de que contribuyeron a la elaboración de los denominados modelos de producción, en especial el ACT de Anderson, que tiene como rasgo importante, una concepción del paso de contenidos declarativos del conocimiento a esquemas procesuales.

Han surgido variantes más prácticas de la relación entre la psicología cognoscitiva y la enseñanza a través de la elaboración de programas de enseñanza instrumentados para computadoras. Es una solución de la inteligencia artificial y sus resultados hasta el momento con un fuerte sesgo conductista, continúan vinculados más a la tecnología educativa, que a la perspectiva cognoscitiva. Sin embargo, es una posibilidad prometedora que continuará explotándose en el futuro como base de un modelo pedagógico.

Es innegable que la psicología cognoscitiva ha abierto perspectivas nuevas para la comprensión de la cognición en el hombre y sus descubrimientos y aplicaciones exitosas la convierten en un enfoque a valorar seriamente. Hasta este momento, no han cristalizado propuestas definidas acerca de la enseñanza; sin embargo, el alto valor de sus descubrimientos y las tendencias a permear firmemente las áreas de la psicología aplicada, permiten prever su introducción como aporte teórico de las futuras concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDERSON, J. R.: Language, Memory and thought, N. J. Hillsdale, Lawrence Eribaum Associates, 1976.
2. -------: Acquisition of cognitive Skills, 89(4), pp. 369-406, Psychological Review, 1982.
3. BRUNER, J. S.: A Study of Thinking, Academic Press, New York, 1956.
4.--------: Hacia una teoría de la instrucción, Instituto del Libro La Habana, 1972.
5. CORRAL RUSO, R.: "La psicología cognoscitiva contemporánea y la educación", no. 1, Revista Cubana de Educación Superior, 1991.
6. CHADWICK, C, B.: "Estrategias cognoscitivas, metacognición y el uso de las microcomputadoras en la educación", 4(7), pp. 28-35, PLANIUC, 1985.
7. GLASER, R.: "Las ciencias cognoscitivas y la educación", 115 pp. 23-48, Revista Internacional de Ciencias Sociales, 1988.
8. KLIX, F.: "La psicología de la cognición. Consecuencias metodológicas, metódicas-teóricas y prácticas para la psicología y las ciencias colindantes", en Psicología en el socialismo, pp. 35-56, Ciencias Sociales, La Habana, 1987.
9. MORENZA, L Y OTROS: La psicología cognoscitiva contemporánea y el desarrollo de las capacidades intelectuales, Pedagogía '90, La Habana, 1990.
10. NEISSER, U.: Psicología Cognoscitiva, Editorial Trillas, México, D.F., 1976.
11. NORMAN, D. A.; D.E. Rumelhart; and the LNR Research Group. Explorations in Cognition, Freeman, San Francisco, Ca. 1975.
12. NORMAN, D. A.: El aprendizaje y la memoria, Alianza Editorial S. A.; 1985.

CAPITULO VIII
JEAN PIAGET Y LA PEDAGOGIA OPERATORIA

Teresa Sanz
Roberto Corral

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suizo, fundador de la escuela de Epistemología Genética es una de las figuras más prestigiosas y relevantes de la psicología del siglo XX. Autor de numerosas obras, entre ellas, El nacimiento de la inteligencia, El juicio moral en el niño, Génesis de las estructuras lógicas elementales, De la lógica del niño a la lógica del adolescente, Psicología y Pedagogía y otras, su fecundo y fructífero trabajo se extiende a todos los campos de la psicología y más específicamente, a la psicología infantil y el desarrollo intelectual. Sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían en primer lugar en descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes, y segundo, seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal.

Para lograr estos objetivos, Piaget partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema de ideas se relaciona de igual forma con la filosofía -en especial con la teoría del conocimiento- y con otras ciencias, como la lógica y la matemática. Así se explica la denominación de epistemología a esta corriente en el sentido de que enfatiza el propósito principal; comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia.

Los aspectos principales del esquema piagetiano pudieran resumirse en las siguientes ideas:

- La categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un medio altamente cambiante, cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer. Esta característica vital no sólo se corresponde con la existencia biológica, sino que es igualmente aplicable a los procesos de conocimiento, considerados por tanto como procesos que tienden al equilibrio más efectivo entre el hombre y su medio.

- La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, las cuales mediante un proceso de interiorización, se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. El proceso de interiorización de esas estructuras, Piaget lo explica a través de la elaboración de una teoría del desarrollo intelectual en la cual lo divide en tres grandes períodos:

inteligencia sensorio-motriz, período de preparación y organización de las operaciones concretas y período del pensamiento lógico-formal.

La inteligencia sensorio-motriz que comienza con el nacimiento a partir de los reflejos incondicionados, es inmediata, pues trata directamente con los objetos y su tendencia es el éxito de la acción. Este período culmina alrededor de los dos años, y da paso a la preparación y surgimiento posterior de las operaciones concretas, que implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales.

Este segundo período del desarrollo intelectual Piaget lo subdivide en dos grandes momentos: el subperíodo de preparación de las operaciones concretas (pensamiento preoperatorio), y el subperíodo de las operaciones concretas (pensamiento operatorio concreto).

El pensamiento preoperatorio abarca desde los dos hasta los siete años aproximadamente, y se caracteriza por ser un pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico, muy influido por la percepción y donde el niño se encuentra todavía centrado en su punto de vista.

El pensamiento operatorio concreto comprende desde los siete u ocho años hasta los once o doce años, y conlleva un importante avance en el desarrollo del pensamiento infantil. Aparecen por primera vez operaciones mentales, aunque referidas o ligadas a objetos concretos. Entre las principales operaciones comprendidas en este estadio, Piaget señala la clasificación, la seriación, la conservación, y otras.

Estas estructuras lógicas se van haciendo cada vez más complejas hasta culminar a los quince o dieciséis años, con el desarrollo de estructuras lógicas formales o pensamiento lógico-formal, el cual se caracteriza por ser un pensamiento hipotético-deductivo que le permite al sujeto llegar a deducciones a partir de hipótesis enunciadas verbalmente, y que son, según Piaget, las más adecuadas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. Estas estructuras lógico formales resumen las operaciones que le permiten al hombre construir, de manera efectiva, su realidad. Todo conocimiento es por tanto, una construcción activa por el sujeto de estructuras operacionales internas.

- Piaget no limita su concepción al desarrollo intelectual, sino que extiende la explicación a las demás áreas de la personalidad (afectiva, moral, motivacional) pero basándola en la formación de las estructuras operatorias. El desarrollo intelectual es la premisa y origen de toda personalidad.
- Por último, la formación de estas estructuras durante la ontogenia son un efecto de la maduración natural y espontánea, con poco o ningún efecto de los factores sociales, incluida la educación. El complemento de una estructura primitiva a partir de las acciones externas constituye la causa necesaria de la formación de

estructuras superiores, que se producirán de manera inevitable como expresión de la maduración intelectual similar a la biológica. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consistiría en no entorpecer y facilitar el proceso natural de adquisición y consolidación de las operaciones intelectuales.[86]

La obra de Piaget, si bien ha recibido críticas por su marcada influencia de la biología y la lógica que limitan una real y completa interpretación de la psique humana, no puede, sin embargo, ser desconocida. Entre sus aportes se destacan la importancia que confiere al carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento, la interiorización como el mecanismo que explica la obtención del conocimiento a través del tránsito de los externo a lo interno, y la elaboración de tareas experimentales sumamente ingeniosas que se han incorporado a las técnicas actuales de diagnóstico del desarrollo y permitieron un conocimiento mayor de las regularidades del desarrollo infantil.

Aunque Piaget no le confiere un papel esencial a la enseñanza en el proceso del conocimiento humano, su teoría ha tenido y tiene aún una notable influencia en la enseñanza en distintos países del mundo. Sus aplicaciones se han realizado de forma fragmentada fundamentalmente en escuelas privadas de enseñanza preescolar y escolar que tratan de superar la enseñanza tradicional o los enfoques conductistas. Según J. H. Flavell (4) las aplicaciones de esta teoría a la educación se expresa en tres formas principales:

- Como instrumento para el diagnóstico y la evaluación del desarrollo intelectual del niño, de sus aptitudes específicas para el estudio.

- En el planeamiento de programas, es decir, en la distribución del contenido de la enseñanza entre los distintos grados en correspondencia con el nivel de desarrollo intelectual alcanzado por el niño.

- En la determinación de los métodos mediante los cuales debe enseñarse a los niños.

Como una propuesta más elaborada basada en la psicología genética de J. Piaget, surge la Pedagogía Operatoria a la cual nos referiremos a continuación. Las primeras investigaciones en este sentido se efectuaron en el Centro Internacional de Epistemología Genética en Ginebra con el objetivo de estudiar los procesos de aprendizaje. Posteriormente los trabajos realizados por B. Inhelder, colaboradora cercana de Piaget, y M. Bovet y H. Sinclair, continuadores de su teoría, enriquecieron los anteriores, mostrando la posibilidad de activar el desarrollo intelectual mediante un aprendizaje dirigido a nociones operatorias.

En la década del 70 se crea en Barcelona un equipo integrado por psicólogos, pedagogos y maestros del Instituto Municipal de Investigaciones en Psicología

Aplicada a la Educación (IMIPAE) que de forma sistemática realiza investigaciones basadas en la teoría de Piaget, elaborando un método de enseñanza denominado Pedagogía Operatoria.[87]

Esta propuesta pedagógica parte de la concepción de que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a través de su actividad con el medio. Sin embargo, el conocimiento de la realidad será más o menos comprensible para el sujeto en dependencia de los instrumentos intelectuales que posea, es decir, de las estructuras operatorias de su pensamiento, por lo que el objeto de la Pedagogía Operatoria es favorecer el desarrollo de estas estructuras, ayudar al niño para que construya sus propios sistemas de pensamiento. Para esto, se debe propiciar el desarrollo de la lógica de los actos del niño, de forma tal que sea el propio sujeto el que infiera el conocimiento de los objetos y fenómenos de la realidad, sin ofrecerlo como algo acabado, terminado.

En este proceso de construcción del conocimiento, la Pedagogía Operatoria le asigna un papel esencial al error que el niño comete en su interpretación de la realidad. No son considerados como falta, sino pasos necesarios en el proceso constructivo, por lo que se contribuirá a desarrollar el conocimiento en la medida en que se tenga conciencia de que los errores del niño forman parte de su interpretación del mundo.

En esta tendencia, el alumno desempeña un papel activo en el proceso de aprendizaje, ya que se entiende este como un proceso de reconstrucción en el cual, el sujeto organiza lo que se le proporciona de acuerdo con los instrumentos intelectuales que posee y de sus conocimientos anteriores.

Es necesario tener en cuenta, que según esta tendencia, los conocimientos se apoyan en determinadas operaciones intelectuales que son construidas por el individuo siguiendo procesos evolutivos, por lo que la enseñanza debe tenerlos en cuenta para poder asegurar que los conocimientos que se ofrezcan al alumno puedan ser integrados a su sistema de pensamiento; si esto no ocurre, los mismos se convertirán en inoperantes. El niño podrá llegar a realizar correctamente tareas o ejercicios escolares, pero de manera mecánica, ya que todavía no ha desarrollado las bases intelectuales que le permitan la comprensión lógica de los mismos.
El papel de la escuela en esta propuesta consiste en estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño que le permitan el descubrimiento de los conocimientos. La enseñanza debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del niño y organizar situaciones que favorezcan el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno, posibilitando el descubrimiento personal de los conocimientos y evitando la transmisión estereotipada de los mismos.

En consecuencia con esto, el profesor asume las funciones de orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características

psicológicas del individuo en cada período del desarrollo, debe crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento. Esto lo logra observando cual es la forma de pensar del niño, y creando situaciones de contraste que originen contradicciones que el sujeto sienta como tales y que lo estimulen a dar una solución mejor. Debe de evitar, siempre que sea posible, ofrecer la solución a un problema o transmitir directamente un conocimiento, ya que esto impediría que el estudiante lo descubriese por sí mismo. Otra de sus funciones es hacer que el alumno comprenda que no sólo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros), sino también por sí mismo, observando, experimentando, combinando los razonamientos. [88]

Los trabajos de Pedagogía Operatoria, que se desarrollan de forma experimental en el IMIPAE han sido divulgados a través de los cursos de Pedagogía Operatoria brindados por especialistas de este centro, así como en numerosas publicaciones como revistas y libros.

Un aspecto valioso de esta propuesta pedagógica consiste en subrayar el carácter activo que tiene el sujeto en la obtención del conocimiento, en enfatizar que la enseñanza debe propiciar las condiciones para que el sujeto por sí mismo construya los conocimientos, evitando ofrecérselo como algo terminado. Su limitación fundamental reside, según nuestro criterio, en no comprender suficientemente el carácter desarrollador y no sólo facilitador del proceso de enseñanza, lo que reduce su rol de vía esencial para el desarrollo de sus procesos intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

1. BENLLOCH, M; R, CLEMENTS: "En torno al segundo curso de Pedagogía Operatoria", 11, Cuadernos de Pedagogía Barcelona, 1975.
2.Cuadernos de educación: "Aprendizaje y Enseñanza", en Piaget y la Pedagogía Operatoria; 97 y 98, Cuadernos de Educación, 1982.
3. DELVAL, J.: “La Epistemología Genética y los programas escolares", 13, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1976.
4. FLAVELL, J: La Psicología Evolutiva de Jean Piaget, Paidós, México, 1990.
5. MORENO, M.; G. Sastre: Aprendizaje y desarrollo intelectual, Gedisa, Barcelona, 1980.
6. PIAGET, J: Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, Barcelona, 1971.
7. PIAGET, J.; B. Inhelder: Génesis de las estructuras lógicas elementales, De la Chaux et Niestlé, Neuchatel, 1977.
8. PIAGET, J.: Los estudios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente, Ed. Revolucionaria, La Habana, 1968.
9. PIAGET, J.; B. Inhelder: Psicología del niño, Ed. Morata S.A. Madrid, 1973.
10. SASTRE, G.; M. Moreno: Descubrimiento y construcción de conocimientos, Gedisa, Barcelona, 1980.

CAPITULO IX
CONSTRUCTIVISMO

Oksana Kraftchenko Beoto
Herminia Hernández Fernández

Una panorámica actual de las tendencias pedagógicas contemporáneas no puede obviar una referencia y una reflexión acerca del constructivismo, una corriente que invade el ámbito de la educación y lo desborda.

Se habla de una didáctica constructivista, de una pedagogía constructivista, de un nuevo paradigma, de una epistemología, por sólo citar algunos títulos.

La vasta literatura al respecto evidencia una diversidad de enfoques y criterios, que al decir de Gallego-Badillo y Pérez Miranda (20), es expresión de la propia esencia del constructivismo, el "eclecticismo racional".

No obstante, la tendencia en la mayoría de los autores consultados en la literatura, la cual compartimos, es la de considerar al constructivismo, como una epistemología que concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona "construye" su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad[1] por lo que no cabe en la opción constructivista hablar de verdad absoluta, de objetividad del conocimiento.

Dentro de esta concepción general encontramos diferentes posiciones, que como veremos más adelante, están relacionadas con el papel de lo social en la relación sujeto - objeto del conocimiento.

Sus bases filosóficas se remontan a la antigüedad, en la concepción del "hombre medida" de Protágoras (hay quienes lo consideran como el primer constructivista) cuando enuncia : "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que existen en tanto existen, de las que no existen en tanto no existen" y que se extiende a nuestros días -aunque por temor a caer en el solipsismo- redimensionando al hombre como ser colectivo, haciendo énfasis en el diálogo, en los fenómenos grupales, las instituciones y la cultura (Wilheim Nestle,1987, citado en 14).

En la Filosofía de las Ciencias contemporáneas, en las principales tesis del positivismo lógico, encontramos las bases fundamentales del constructivismo, estas son:

- La negación del absolutismo de la verdad y su dependencia del punto de vista del observador, de su experiencia.

- El conocimiento solo es válido explicarlo a través de la lógica formal, de las leyes del lenguaje, de la lógica de las proposiciones.

También encontramos la influencia del pragmatismo, generalmente asociado al empirismo y al positivismo, en conceptos claves del constructivismo como es el de viabilidad, el cual prácticamente sustituye al concepto de verdad.

En el área de las ciencias particulares, el constructivismo tiene su antecedente más explícito en la psicología genética de Jean Piaget, en cuanto a la idea de las estructuras cognitivas que se van integrando progresivamente desde las más simples a las más complejas, gracias a la actividad cognoscitiva del sujeto y al mecanismo de equilibración progresiva, de lo cual se deriva la importancia que da el constructivismo a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento.

También se encuentra la influencia de los trabajos de J. Brunner sobre el papel de la cultura en el desarrollo y la relación entre los procesos cognitivos y toda la personalidad del sujeto, en particular, las investigaciones sobre estilos cognitivos de aprendizaje.

A partir de los años 50, las teorías de la información de los sistemas autorregulados y de los modelos, los aportes posteriores de las investigaciones realizadas por la psicología cognitiva y la incorporación de otras ciencias como la neurofisiología, la filosofía, la lingüística, la cibernética, que dieron surgimiento a la llamada Ciencias de la Cognición, hicieron posible la formulación en la década de los 80, de la tesis fundamental del Constructivismo : el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes, de constructos mentales. Comienza así lo que algunos autores han denominado: “ la segunda revolución cognitiva” (15).

Muchas son las corrientes que desde presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, se han desarrollado a partir de esta formulación inicial, pero con independencia de los criterios particulares, aportes y polémicas entre diferentes posiciones, fundamentalmente las ideas comunes del constructivismo son las siguientes:

- Todo conocimiento es una construcción humana. El hombre es un ser activo que construye conocimientos.
- Existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento. El hombre no es “una tábula rasa”.
- La construcción del conocimiento tiene un valor personal. Los conocimientos no son verdaderos o falsos , sino simplemente viables.

Desde esta perspectiva, el constructivismo pudiera analizarse atendiendo a tres dimensiones : la dimensión epistemológica, la dimensión psicológica y derivada de ambas, la dimensión pedagógica.[91]

DIMENSION EPISTEMOLOGICA

Una de las caracterizaciones más difundidas del constructivismo, desde una dimensión epistemológica, es la que refiere B.Jaworski (12) al hablar de un Constructivismo Radical y de un Constructivismo Social, sustentados por los criterios de E. von Glasersfeld y de Paul Ernest, respectivamente.

Constructivismo Radical
Ernest von Glasersfeld (9) argumenta que la "adaptación cognitiva" de Piaget puede ser considerada como antecesora de lo que él llama: Constructivismo Radical. Basado en los trabajos de Piaget y sus epígonos, von Glasersfeld considera como Constructivismo Radical lo que a continuación se expresa :

El constructivismo es una teoría del conocimiento con raíces en la Filosofía, en la Psicología y en la Cibernética. Sostiene dos principios fundamentales :

1. El conocimiento no se recibe pasivamente, es construido y organizado activamente por el sujeto.

2. La función cognitiva es de adaptación y sirve a la organización de la práctica y la experiencia del sujeto y no para descubrir una realidad ontológica.
   a) La función cognitiva es de adaptación, en el sentido biológico del término, tiende hacia el ajuste o a la viabilidad
   b) La cognición sirve a la organización por el sujeto, del mundo de las experiencias y no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva.

Según von Glasersfeld , el aceptar sólo el primero, conduce al Constructivismo Trivial, por cuanto esta idea fue formulada desde los tiempos de Sócrates.
El primer principio se tornaría superficial sin la fuerza del segundo. Este apunta a la acumulación de todas nuestras experiencias. Cada nuevo encuentro, o bien adiciona a esa experiencia o bien la reta. El resultado es la organización por cada persona de su propia experiencia sobre el mundo y no el descubrimiento de algún mundo real fuera de sí.

Piaget expresaba que "La inteligencia organiza el mundo, en la medida en que se organiza ella misma" (21). Esto no significa negar la existencia de un mundo objetivo, sino más bien enfatizar que sólo es posible conocer ese mundo, a través de la experiencia.

Este enfoque constructivista es llamado radical porque rompe convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual el conocimiento no refleja una realidad ontológica objetiva, sino exclusivamente un ordenamiento y organización de un mundo conformado por nuestra experiencia. Si el segundo principio no supusiera la existencia

de un mundo fuera de la mente, entonces este constructivismo estaría sumergido en un puro solipsismo.

Lo revolucionario de este constructivismo radical descansa -al decir de sus seguidores- en la afirmación de que el conocimiento no puede y no necesita ser verdadero, en el sentido de relacionarlo con una realidad ontológica; solo requiere ser viable en el sentido de que se acomode dentro de las restricciones del mundo real que limitan las posibilidades de actuar y pensar en el sujeto. Ni qué decir sobre el constructivismo trivial que, como plantea Gallegos (20), es una afirmación simplista que reduce la epistemología constructivista a la expresión de que todos los seres humanos construyen conocimientos.

Diríamos que el constructivismo radical no niega la existencia de un mundo real, pero le niega al observador, la posibilidad de obtener una verdadera representación de ese mundo y de hecho compartirla con otros. Piénsese en cuan problemático puede resultar para los profesores, trabajar desde la perspectiva del constructivismo radical. Por ejemplo, en el caso del Teorema de Pitágoras a ser aprendido por los estudiantes, en tanto es insoslayable en un aprendizaje matemático al menos a nivel secundario. El profesor tiene una representación matemática, como modelo de una realidad objetiva, sin embargo, cada estudiante hará su representación según le acomode y le resulte viable. O en el peor de los casos y cayendo en el solipsismo, habrá tantas representaciones e interpretaciones diferentes del Teorema de Pitágoras, como estudiantes haya en el grupo de clases.

En otro contexto, en el de la Didáctica de las Ciencias, Gil Pérez ( ), habla también de un Constructivismo Radical, “pero no en el sentido que da Glasersfeld a esta expresión (rechazo del realismo ontológico, es decir, rechazo de la idea de que los constructos son una réplica o reflejo de estructuras que existen independientemente de nuestro pensamiento)...” Plantea que muy lejos de este debate ontológico, lo que se ha denominado orientación radicalmente constructivista es una propuesta que contempla: las situaciones problemáticas abiertas, el trabajo científico en equipo y la interacción entre los equipos.

En esta propuesta, Gil Pérez trata de evadir la polémica filosófica: realismo- idealismo, que deviene el centro fundamental de las críticas hechas al constructivismo, sino que en ella le interesa solo destacar la importancia de la participación activa de los estudiantes y de la interacción entre los mismos ,en un plano didáctico.

Consideramos que esta posición es ingenua, porque el abordaje del objeto en toda ciencia particular tiene en su base una concepción teórico-metodológica general de carácter filosófico, la cual es imposible de soslayar.

Constructivismo Social

Ernest, P.(6), expresó su caracterización sobre el constructivismo social, identificando dos aspectos claves:

1. En primer lugar, la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis, sobre la base de experiencias y conocimientos previos. Esto plantea las bases para la comprensión y para la dirección de acciones futuras.

2. En segundo lugar, el papel que juegan la experiencia y la interacción con el mundo físico y el mundo social, en ambos casos mediante las acciones físicas y los modos verbales.

Paul Ernest, enfatiza como constructivista al fin, la importancia del efecto de la experiencia, argumentando que es aquí donde ocurre el impacto de la cultura y donde las reglas y convenciones en el uso del lenguaje son construidas por los individuos con sus correspondientes efectos en la sociedad.

Taylor y Campbell-Williams (1993, citado en 12), adicionan un tercer principio a los dos declarados por von Glasersfeld - tal como se vio anteriormente- en su definición de Constructivismo Radical, principio que reconoce la construcción social del conocimiento, a través de la negociación y mediación con otros.

Este último principio que se adiciona al constructivismo radical, deriva de la sociología del conocimiento y reconoce que la realidad se construye intersubjetivamente, que es socialmente negociada entre sujetos que están en condiciones de compartir significados y perspectivas sociales de un mundo vivencial común. Este principio reconoce el contexto sociocultural y socioemocional del aprendizaje e identifica al que aprende como un co-constructor interactivo de conocimientos.

Otro intento de clasificación en esta dimensión, es la que expone M. Orozco (19) quien plantea que en el constructivismo, es posible distinguir tendencias que fluctúan entre un Constructivismo Radical - a la manera de Von Foester (en Segal, L.1994, citado en 19) y de Von Glasersfeld - y de un llamado Constructivismo Laxo como posición extrema al Constructivismo Radical. Asimismo, considera que en esta gama se sitúa el llamado Constructivismo Dialéctico (Juan Pascual-Leone, citado en 19), al cual ella se adscribe, conjuntamente con el radical.

DIMENSION PSICOLOGICA

El movimiento del Constructivismo Radical hacia un Constructivismo Social, sugiere un paralelo en el movimiento del punto de vista del aprendizaje de Piaget al de Vigotsky. Al respecto, Morenza, L. (17) realiza el siguiente análisis:

La Escuela Psicogenética es una Psicología del Desarrollo, que destaca el papel que juega el punto de vista del sujeto que aprende durante el propio proceso de desarrollo. Para Piaget, el desarrollo comporta dos aspectos: Un aspecto psico-social y otro aspecto espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia, aquello que nadie le enseña al sujeto y que descubre por sí mismo.

Piaget subraya que el aspecto espontáneo del desarrollo es el desarrollo de la inteligencia, el cual constituye la condición previa para el desarrollo escolar. De aquí se desprenden dos aspectos importantes:

- Diferencia dos formas de aprendizaje, el espontáneo y el aprendizaje por transmisión, subordinando este último al primero. Aquí el hecho primario es el desarrollo y no el aprendizaje.
- En cada momento del desarrollo el sujeto construye su propio conocimiento a partir de sus propias estructuras cognitivas o esquemas.

El enfoque histórico-cultural , las ideas de Vigotsky conducen a una reestructuración del concepto de aprendizaje que de modo resumido se expresan en lo siguiente:

- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en un sentido amplio) preceden al desarrollo, o conducen al desarrollo.

Vemos que para Vigotsky, en contraposición a las ideas de Piaget, el otro juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje, oponiéndose a la idea de que el niño aprende solo.

Si se atiende a la génesis del constructivismo, se podría decir que la enseñanza se adapta a las formas por las que pasa el sujeto que aprende. Esta concepción presupone que la enseñanza se adapte al desarrollo, mientras que el enfoque histórico-cultural considera que la enseñanza precede al desarrollo y que por tanto, la enseñanza es desarrolladora, es decir, produce el desarrollo.

De lo que se trata es de conocer el estado de los conocimientos que el individuo tiene pero no para adaptar la enseñanza a estos, sino para producir nuevos desarrollos.

Es precisamente, sobre la base de las diferencias relativas a este elemento central en ambas teorías; es decir, la relación entre Enseñanza y Desarrollo, que R. Corral[2] caracteriza al constructivismo, según tres enfoques generales :

- Constructivismo Duro, para el cual el conocimiento es producto de una construcción individual : Se aprende solo.

- Constructivismo Medio, que concibe el conocimiento como una negociación de las construcciones entre individuos : Se aprende solo, pero mejor con la ayuda de otros.
- Constructivismo Blando, para el cual el conocimiento continúa siendo una negociación, pero no de carácter interindividual, sino social por su esencia : Sólo se aprende, con la ayuda de otros.

En esta caracterización, se ponen en evidencia, algunas de las principales posiciones teóricas ya señaladas por L.S. Vigotsky en su época (23), en cuanto a la relación entre Enseñanza y Desarrollo :

1. La enseñanza se supedita al desarrollo. La maduración se considera como condición inicial del proceso de aprendizaje, pero no como resultado del mismo. (Teoría psicogenética de J.Piaget)
2. El desarrollo como resultado de la influencia recíproca entre la maduración y el aprendizaje, jugando este último un papel estimulador de la maduración. Intento de conciliar lo biológico con lo social (Teoría de la Convergencia)
3. La enseñanza antecede al desarrollo, pero teniéndolo en cuenta para conducirlo a niveles superiores. El desarrollo como un proceso de carácter social de colaboración (concepción de Zona de Desarrollo Próximo o Potencial de L.S.Vigotsky)

No obstante, un análisis más profundo nos revela que el Constructivismo Blando se caracteriza por un eclecticismo, ya que aunque incorpora el principio de la enseñanza desarrolladora de Vigotsky y su concepto de ZDP, fundamenta desde una concepción neopositivista el proceso de formación del conocimiento a través de la lógica formal, desconociendo los aportes, que desde una gnoseología dialéctica materialista, sus continuadores han realizado acerca de las regularidades del proceso de formación de los conocimientos en general y de los conceptos científicos en particular.

El Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad, ha desarrollado una teoría del aprendizaje y de la enseñanza que se fundamentan en los aportes de A.N. Leontiev (13) y sus continuadores acerca del desarrollo del hombre, del proceso de apropiación de la cultura como una actividad de naturaleza histórico-social, de la Teoría de la Formación Planificada y por Etapas de las Acciones Mentales de P. Ya Galperin (7), de los trabajos de A.A. Davidov (3), a partir de la Lógica Dialéctica, acerca del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto en la apropiación de la esencia de los fenómenos, única vía para la obtención del conocimiento científico y de la metodología para la enseñanza desarrollada por N.F. Talizina (22) y sus colaboradores, sobre la base de los aportes de los autores anteriormente señalados.[3]

Frecuentemente encontramos en la literatura, hablar de Vigotsky como constructivista y es que podemos afirmar realmente que Vigotsky es constructivista ?

Si se trata de dar una respuesta desde un constructivismo trivial, como planteara von Glasersfeld, se podría estar de acuerdo con esa afirmación, pero un análisis del

Constructivismo y del Enfoque Histórico Cultural y de la Actividad desde sus presupuestos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y en particular, de la concepción de aprendizaje y de enseñanza que se derivan de ambas teorías, nos conduce a una respuesta negativa.

DIMENSION PEDAGOGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Algunos autores plantean que la dimensión epistemológica del constructivismo, nada prescribe o poco tiene que ver con las propuestas constructivistas en el campo pedagógico. Esta afirmación puede tener - a nuestro juicio - dos interpretaciones referidas a la relación entre teoría y práctica, toda vez que el tener en cuenta cómo el hombre interpreta la realidad y cómo la reproduce y crea en el pensamiento :

- O bien se soslaya, lo cual conduce a un empirismo o a una posición positivista
- O por el contrario, se dice tener en cuenta, se anuncian presupuestos teóricos, pero la puesta en práctica no siempre es consecuente con su fundamentación teórico - metodológica. Por ejemplo, en la mayoría de los casos se enarbolan las ideas de J. Piaget como fundamento epistemológico, pero lo que se hace en ocasiones, es una práctica pedagógica con etiquetas constructivistas, alejada de los presupuestos teóricos declarados y de hecho inconsistente.

En este sentido, llaman la atención artículos como el de Maher, C. (16) que desde su título: Constructivism and Constructivist Teaching- Can They Co-exist ?, plantea la interrogante de si una “enseñanza constructivista” y el “constructivismo” son términos contradictorios o ambiguos.

> “Is there such a thing as “constructivist teaching” or is “constructivism” and “constructivist teaching” an oxymoron?”

En contraposición a esto, algunos autores como C. Coll (2) plantean que cualquier perspectiva epistemológica del constructivismo puede condicionar una concepción de aprendizaje y a su vez, condicionar una concepción constructivista de intervención pedagógica, que como expresa Resnick (1983 , citado en 2) “no renuncia en absoluto a planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, no renuncia a plantearse y responder con la mayor precisión posible las preguntas tradicionales del currículum...”

Por otra parte, otros autores (Davis N. et al, 4) plantean que desde una perspectiva constructivista, el sujeto que aprende tiene un papel primario en la determinación de lo que aprende. Decide solo o en consulta con otros, qué le resulta importante aprender. Trabajando con otros, el estudiante resuelve problemas y propone soluciones a partir de una estructura conceptual y metodológica que debe poner a operar, así como del compromiso con su propio aprendizaje (voluntad de aprender). Se dice que esta perspectiva curricular es más próxima al trabajo actual de los científicos.

El estudiante determina lo que tiene sentido en cualquiera sea el contexto en el que está operando y también qué problemas son importantes, entonces la pertinencia del contenido curricular seleccionado por los expertos, se minimiza y ello provoca consecuencias en la evaluación del aprendizaje.

Por la propia naturaleza del constructivismo, la evaluación del aprendizaje dentro de esta perspectiva, exige una especial atención. Lejos de devenir un proceso objetivo y cuantificable , el controlar y emitir un juicio de valor sobre cómo cada estudiante va construyendo los conocimientos que le son viables, resulta una actividad compleja.

Se han desarrollado técnicas que tienden a revelar la construcción individual del conocimiento, tales como: Los mapas conceptuales, los diagramas V, los portafolios, las pruebas abiertas, etc. El problema crucial radica en que no sólo se trata de conocer cómo el estudiante construye el conocimiento, sino cómo ante un problema, es capaz de ofrecer alternativas de solución plausibles y cómo es capaz de monitorearse y autocontrolarse.

Las ausencias o excesivos márgenes en la determinación de para qué, qué y cómo aprender, hacen aún más complejas las determinaciones del para qué, qué y cómo evaluar.

El papel del profesor cambia dentro de esta perspectiva constructivista. Supuestamente el profesor deviene más un investigador, tratando de comprender cómo sus estudiantes construyen el conocimiento. De ahí que esté dispuesto favorablemente a desarrollar y modificar estas construcciones, de hacer conexiones y negociaciones. El profesor constructivista se da cuenta que los conceptos aprendidos hoy pueden ser modificados mañana y ayuda al estudiante a desarrollar confianza y adaptabilidad en sus conocimientos.

Se dice que los profesores que operan desde esta perspectiva son también sujetos de aprendizaje, los estudiantes no los ven como los “sabelotodo” o “infalibles”, los ven sólo como un experto facilitador del aprendizaje. No ven el conocimiento como absoluto e inmutable; su punto de vista es adaptativo y en constante movimiento.

En correspondencia con lo anterior, la enseñanza es un proceso contextualizado, ya que se debe realizar en función de la experiencia, creencias, prejuicios y valores de los estudiantes.

En este sentido la Escuela debe romper con la práctica de una sola alternativa, de una sola verdad , debe flexibilizar, diversificar los programas de estudio de manera que dé la posibilidad de elección a los estudiantes.

La función de la Escuela es la de “favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistémico global, el desarrollo de la habilidad para

trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos” (5).

Desde el punto de vista de la educación moral la opción constructivista, al rechazar la verdad absoluta y privilegiar el punto de vista individual, se declara en favor de la diversidad y la tolerancia, de la generación de realidades comunes compartidas, dentro de márgenes aceptables de convivencia.

Procede el detenerse a expresar algunas notas de cautela sobre estas posiciones de Coll, Resnick, Davis et al., entre otros, a las cuales se ha hecho referencia.

Una concepción constructivista del aprendizaje tal como se ha descrito, hace que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga significado, sentido y resulte eficiente, pero desde el punto de vista utilitario y funcionalista. La materia prima para el proceso de construcción viene de las experiencias priorizadas y son para cada uno, personales e idiosincráticas.

El hecho de que el estudiante seleccione contenidos, interprete y confiera significados tiende a darle protagonismo en el proceso enseñanza/aprendizaje y a considerarlo como un fenómeno individual de tipo endógeno, que más que limitar la intervención pedagógica hace que el estudiante desconozca la historia del fenómeno, en tanto lo toma aisladamente y descontextualizado, lo que no permite llegar a conocer su esencia y lo que es aún más nocivo, tiende a romper la lógica interna del cuerpo teórico de la o las ciencias intervinientes en la solución del problema planteado.

Coincidimos con Maher.C. (16) al poner en dudas la relación directa entre constructivismo y enseñanza constructivista, pero es importante conocer o estudiar las interpretaciones que los profesores hacen del constructivismo al sentirse como facilitadores o negociadores de conocimientos.

Aún cuando el profesor asuma formas más o menos flexibles, aún cuando asuma un papel más o menos democrático, el profesor debe asumir el papel de dirigente del proceso.

La Educación supone la adquisición de los rasgos esenciales de la cultura, que además de conocimientos, hala formas de proceder con estos, estrategias, actitudes, valores, etc. Como se habrá podido apreciar en la concepción general sobre la cual está elaborada este libro, toda teoría y práctica pedagógica descansa en una posición filosófica - antropológica. Es decir, en un modelo de hombre a formar y en el hecho de que los objetivos de la educación responden, en última instancia, a los objetivos sociales generales.

Por lo tanto toda acción pedagógica está regida en primera instancia, por Objetivos, los cuales condicionan el resto de los componentes del proceso docente educativo.

Con relación a lo anteriormente planteado, el constructivismo resta relevancia al para qué ? (los objetivos), y al qué ? (los contenidos), lo que constituye una de sus principales limitaciones.

Como plantea De Zubiría (5), la tarea más importante de la Pedagogía hoy día es la de determinar cuáles deben ser los contenidos a trabajar en la escuela para el desarrollo de conocimientos científicos, de operaciones intelectuales, de habilidades y de valores.

Por otra parte, la formación de valores solo sería posible, sobre la base de las condiciones histórico-concretas dadas, cuestión que la educación no puede trascender, no puede obviar.

El problema de la educación moral no es una cuestión de opción individual, sino es un proceso condicionado por el sistema de relaciones y de la vida material en el cual están insertos los individuos.

Basar la formación moral solamente en el respeto mutuo y la tolerancia, conduce al reforzamiento del individualismo, que ya hoy prolifera como resultado de la globalización del neoliberalismo.

La Escuela, por el contrario, ante este gran desafío al que se enfrenta la humanidad, debería educar en el principio de la globalización de la solidaridad.

Todos los argumentos anteriores conducen a considerar que no procede hablar en la actualidad de una Pedagogía y de una Didáctica Constructivista, en tanto toda teoría y práctica pedagógica deben estar fundamentadas en determinados propósitos, selección y estructuración de contenidos, medios, procedimientos, etc. El constructivismo centra su interés en el método de enseñanza, en detrimento de los demás componentes del proceso.

Implicaciones en la enseñanza

Las investigaciones e implicaciones del constructivismo en la enseñanza, se registran mayoritariamente en la didáctica de las ciencias particulares. Un estudio de las llamadas Corrientes Constructivistas en este campo, se recoge en el trabajo de Gallego-Badillo y Pérez Miranda (20).

Una primera y obligada referencia la hacen al trabajo de Novak J. (1988,citado en 20), que aquí señalan como Constructivismo Humano. Al decir de los autores, Novak desarrolla más bien una epistemología constructivista, donde supone que las teorías se hallan en una correspondencia biunívoca con la forma como en realidad el mundo funciona. Novak asume una posición crítica ante el Conductismo y deviene epígono de D. Ausubel, en cuanto a poner de relieve el interés por los significados del

conocimiento en los distintos individuos y asumir las ideas principales con relación al Aprendizaje Significativo.

El aporte fundamental de Novak para la enseñanza, está en los Mapas Conceptuales, entendidos como forma de ilustrar las estructuras cognitivas de los estudiantes y tomar conciencia de su propia construcción de significados, como ya se. Son considerados además, instrumentos de evaluación y análisis curricular.

La figura de Novak está asociada también a la llamada V Heurística, desarrollada por Gowin para ayudar a los estudiantes a entender sus estructuras de conocimiento y la forma como éste se produce.

Tanto Ausubel como Novak reconocen el papel de lo afectivo, pero ni este ni el papel de la actividad en el proceso de aprendizaje ,se evidencian en sus propuestas didácticas.

La idea de los esquemas o elaboraciones previas de los estudiantes y del cambio conceptual, prevalecen en las corrientes constructivistas referidas en el libro antes mencionado, bajo distintas formas, como por ejemplo:

Los “Esquemas Alternativos” de R. Driver, quien considera que los conceptos que los estudiantes tienen sobre la temática objeto de estudio son tan válidos como los que ofrece la ciencia. Su estrategia didáctica se aviene mucho con la atribuida anteriormente a Davis N. et al. Asimismo, la propuesta del “Cambio Conceptual” de Posner, Strike, Hewson, Thorley, Gertzog. Esta se diferencia de la de Driver en cuanto a que si el esquema previo es inadecuado, se sustituyen los conceptos existentes por otros, de ahí lo de cambio conceptual. La “Variante Evolucionista” del cambio conceptual de Gilbert y Watts, enfatiza que el cambio conceptual se produce de manera evolutiva y raras veces se produce un cambio radical, revolucionario.

El Grupo de la Universidad de Valencia, cuyo representante principal es Daniel Gil Pérez, plantea con relación a las anteriores propuestas, que no es posible un cambio conceptual, sin producir un cambio metodológico. Enfatizan que la mayor dificultad en la adquisición correcta de los científicos no radica en la existencia de preconceptos, sino en el problema metodológico que se halla en el origen de estos. Se apoyan en las ideas de G. Bachelard con sus obstáculos epistemológicos y su idea de que “se conoce contra un conocimiento anterior”. A. Giordan, en una posición distinta a la de Bachelard sostiene que no solo se aprende “contra”, sino “con” y “gracias a” esos errores. (Citados en 20)

Esta corriente del “Cambio Conceptual y Metodológico”, igualmente afirma que el aprendizaje significativo ha de entenderse como actividad racional análoga a la investigación científica.

“Las propuestas centradas en la investigación”, agrupan a aquellos que postulan el trabajo en el aula centrado en la investigación. Estas propuestas tienen como meta hacer del educador, común y corriente, un investigador en el aula (Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo, Gagliardi).

Muy vinculado a lo anterior, se han podido constatar prácticas pedagógicas donde se combinan formas constructivistas de enseñanza con elementos de la investigación-acción.

En su mayoría, las corrientes analizadas hasta aquí, tienden a aseverar que el conocimiento y la experiencia son estrictamente individuales, dejando de lado cualquier interpretación social sobre dichas estructuras. Se diría que tienden a matricularse en el Constructivismo Radical.

La corriente denominada “Perspectiva Sociocultural del Cambio Conceptual” tiene a Joan Solomon como su representante. Asume una posición crítica con relación a las corrientes anteriormente mencionadas. Plantea Solomon, que en los estudiantes se aprecia más una resistencia al cambio que una actitud investigativa.

Al igual que Solomon, la corriente denominada “Pedagogía Operatoria” se afilia al Constructivismo Social. Asunción López incorpora a la construcción del conocimiento, las relaciones sociales y afectivas que se dan en el aula, por lo que la organización de la clase debe ser pre pensada respecto a la construcción individual y colectiva. Coll y Gallart se inscriben a esta corriente, conciben los procesos de Aprendizaje de Contenidos y el Desarrollo Cognitivo, de manera independiente: en una subordina el desarrollo al aprendizaje y en la otra , lo contrario.

Por último, la teoría de la transformación intelectual” ha sido planteada por Gallego-Badillo y Pérez Miranda. Estos autores plantean el aprendizaje como una transformación intelectual del estudiante, autónoma y dirigida por la estructura de conciencia del estudiante. Se especifica que esa estructura es organizada de conformidad con las relaciones que él establece con la naturaleza y con la sociedad, de tal forma que el educador debe tenerlos en cuenta a la hora de planificar las estrategias pedagógicas que busquen la transformación de dicha estructura.

Implicaciones en la investigación educativa.

En el campo de la Investigación Educativa múltiples son los trabajos realizados desde una óptica constructivista en la búsqueda de modelos eficaces o válidos que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y a la construcción del conocimiento por parte del propio estudiante. Dentro de los temas investigados de mayor interés se encuentran:

- Estudio de preconceptos a partir de los cuales se forman nuevos conceptos relativos a diferentes disciplinas escolares.
- Trabajos relacionados con el proceso de construcción del conocimiento, tales como: estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, estilos cognitivos, memoria a corto y largo plazo, métodos para desencadenar procesos creativos, aprendizaje deductivo e inductivo.
- Investigaciones sobre solución de problemas, estrategias, mecanismos y resultados: estudio de habilidades cognitivas, metacognitivas y de habilidades específicas, capacidad y trasferencia en la solución de problemas.
- Estudios de metacognición sobre capacidades para desarrollar un aprendizaje autónomo (aprender a aprender) y concepción sobre cómo se produce el proceso de formación de conocimientos según el propio sujeto.
- Trabajos sobre construcción de conocimientos y su contextualización: construcción del conocimiento en condiciones de interacción social, en particular en la situación de aula y análisis de la relación entre estilos cognitivos y medio cultural.

APORTES Y LIMITACIONES:

Entre los aportes y consecuencias más importantes derivadas de las innovaciones constructivistas en la esfera educativa se encuentran:

- ∗ Reconocer el carácter activo del hombre en el proceso de adquisición del conocimiento.
- ∗ Enfatizar acerca de la necesidad ineludible de partir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del nivel de desarrollo y de conocimientos alcanzados por el estudiante.
- ∗ Redimensionar el papel de la comunicación educativa en el proceso de enseñanza, al fundamentar, el Constructivismo Social, el aprendizaje como un proceso de diálogo constructivo.
- ∗ Amplio desarrollo de la investigación educativa, en particular en el área de la psicología cognitiva y la psicología educativa, desde una perspectiva teórica-metodológica que privilegia al hombre como sujeto de su propia formación, aunque con la limitante básica de no considerarlo como sujeto histórico.
- ∗ Aportes en el área de la evaluación educativa desde el punto de vista de métodos y estrategias para la evaluación del aprendizaje.

Como principales limitaciones se pueden señalar:

- ⇒ Subjetivismo, ya que se considera el conocimiento como resultado de una construcción individual y no como reflejo de la realidad objetiva.
- ⇒ Agnosticismo, pues el hombre no llega a elaborar conocimientos objetivos, cuya validez no dependa solo del hecho de que estos sean viables o producto del consensus entre individuos (relación entre conciencias).

- ⇒ Espontaneismo, por el énfasis que ponen algunos constructivistas, como los constructivistas radicales, en la construcción de estructuras mentales y del conocimiento como procesos muy relacionados al de maduración.
- ⇒ Subvaloración, de esta posición constructivista, del papel que juega el maestro, los padres y la escuela en la formación del educando.
- ⇒ Privilegiar el método en relación a los contenidos y al resto de las categorías pedagógicas.
- ⇒ No diferenciación en cuanto a las regularidades de la formación entre los conceptos científicos y no científicos, obviando así el carácter intencional y dirigido del proceso de formación de los conocimientos científicos.
- ⇒ Concepción de un diseño curricular basado fundamentalmente en los intereses y posibilidades de los estudiantes, lo que implica subestimar determinadas áreas del conocimiento y habilidades que son importantes para el desarrollo de las potencialidades del alumno.
- ⇒ Relativismo moral que caracteriza la propuesta constructivista en el ámbito de la educación moral, lo que conduce a la acentuación del individualismo en el marco de una supuesta colaboración.

La pluralidad de ideas, aceptadas bajo el principio de su validez o viabilidad, como preconiza el propio constructivismo, lleva implícito el peligro - que ya hoy día se pone de manifiesto con mucha frecuencia - de la trivialización o vulgarización del constructivismo. Así, se tiende a “etiquetear” de constructivista a todo aquel que considere al conocimiento como un proceso activo, centrado en el sujeto y en las regularidades internas de su formación.

Es por eso necesario enfatizar en la necesidad de indagar, a la hora de analizar cualquier propuesta o modelo, los presupuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, didácticos a partir de los cuales se formulan, elemento que ha servido de hilo conductor en las reflexiones realizadas en el presente capitulo.

NOTAS:

1. ¨Los biólogos usan el término “viable”, para describir la existencia continuada de las especies o de los individuos con las especies en un mundo de compulsiones.
   E. von Glasersfeld (9) , al hablar de viabilidad refiere: “ juzgaremos “ viable ” una acción, una operación, una estructura conceptual e incluso una teoría, en tanto y en cuanto ella sirve a la ejecución de una tarea o al logro del objetivo elegido”
2. Conferencia dictada en el curso de Tendencias Pedagógicas Contemporáneas de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. CEPES. Universidad de La Habana. 1998
3. Se puede profundizar sobre estos aspectos, en el capítulo sobre el Enfoque Histórico-Cultural y de la Actividad de este propio Libro.

BIBLIOGRAFIA:

1. COLE, M. and Wertsch J. Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vigotsky, University of California, San Diego, Washington University, St. Louis. USA. s/a Ref. INTERNET.
2. COLL, C. Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento, Paidós, México, 1990.
3. DAVIDOV, V. Tipos de generalización en la enseñanza, Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1974.

4. DAVIS, N et al. Transitions from Objectivism to Constructivism in Science Education, International Journal of Science Education, Vol. 15 No. 6, 1993.
5. DE SUBIRIA, J. Los Modelos Pedagógicos, Fundación Alberto Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1994.
6. ERNEST, P. Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics. Selected Lectures. ICME-8, Sevilla, España, 1996.
7. GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales en Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1986.
8. GIL PEREZ, D. ¿Crisis en los planteamientos constructivistas de la Educación Científica? en Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, CINDE, Manizales, Colombia, 1997.
9. GLASERSFELD, ERNEST von. Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?, Revue des Science de l'education, XX. Montreal, Canadá, tomado en: Epistemología, Constructivismo y Didáctica. De Rojo M. Revista Cubana de Psicología. No. 2, 1998.
10. GONZALEZ SIERRA, D. El Constructivismo: reseña del libro "Corrientes Constructivistas" De Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallego Badillo. Instituto Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 1999.
11. HEIN, G. Constructivist Learning Theory. The Museum and the Needs of People, CECA Conference Jerusalem. Israel. Oct/91. Ref. INTERNET.
12. JAWORSKI, B. Investigating Mathematics Teaching. A Constructivist Enquiry, The Falmer Press, UK, 1996.
13. LEONTIEV, A.N. Actividad, Conciencia y Personalidad, Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1981.
14. LOPEZ PEREZ, R. Constructivismo Radical de Protágoras a Watzlawick. Facultad de Ciencias Sociales Excerpta, Universidad de Chile, INTERNET, s/a.
15. LUCIO A, R. El enfoque constructivista en la educación, Revista Educación y Cultura. Colombia, s/a.
16. MAHER, C. Constructivism and Constructivist Teaching - Can they co-exist?.Presentation to the 8th International Congress on Mathematical Education ICME-8, Sevilla, España, 1996.

17. MORENZA, L. Psicología Cognitiva Contemporánea y Representaciones Mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje. Curso pre evento Pedagogía/97, La Habana, Cuba, 1997.
18. OCAMPO, JOSE F. Tres obsesiones de la práctica pedagógica en Colombia, Revista Educación y Cultura, Colombia, s/a.
19. OROZCO HORMANZA, M. Las Pedagogías Constructivistas y el Análisis de las Tareas, en Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, CINDE, Manizales, Colombia, 1997.

20. PEREZ MIRANDA, R. Corrientes Constructivistas. De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual, Colección Mesa Redonda, Colombia, 1995.
21. PIAGET, J. Los estadíos del desarrollo intelectual del niño y del adolescente, Ediciones Revolucionarias. La Habana, Cuba, 1968.
22. TALIZINA, N. F. Psicología de la Enseñanza, Editorial Progreso, Moscú, 1988.
23. VIGOTSKY, L.S. Interacción entre enseñanza y desarrollo, en Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente. Kraftchenko, O. y Cruz, L. Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1995.

CAPITULO X
LA INVESTIGACION ACCION COMO TENDENCIA PEDAGOGICA.

Miriam González Pérez

La Investigación Acción es una modalidad de las corrientes críticas de la investigación social y educativa, que relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella. La significación de sus ideas en el ámbito educativo permite considerarla como una tendencia pedagógica que entra en consonancia con los reclamos actuales de renovación de la enseñanza, frente a las insuficiencias de los enfoques tradicionales.

El propósito central del presente acápite se orienta a delimitar algunas de las manifestaciones e implicaciones principales de la Investigación Acción como tendencia pedagógica. A tal efecto resulta procedente hacer una breve alusión a sus antecedentes y a los significados más compartidos por la comunidad científica.

El término investigación acción fue propuesto por el psicólogo alemán Kurt Lewin (1890- 1947), en su propósito de combinar la investigación experimental clásica con un objetivo de cambio social. El término surge en Estados Unidos de Norte América, donde Lewin laboró desde 1933, en las Universidades de Stanford, de Iowa y posteriormente, como jefe del Centro para el Estudio de la Dinámica Grupal adjunto al Instituto Tecnológico de Massachusetts. Su trabajo en este centro constituyó una decisiva aportación al desarrollo de la investigación social y educativa.

Toda investigación es un proceso de producción de nuevos conocimientos, mientras que toda acción es la modificación intencional de una realidad. En su enfoque Lewin combina ambos aspectos y manifiesta su convicción de que la investigación social debe lograr, de modo simultáneo, avances teóricos y cambios sociales; integra la acción transformadora y la tarea investigativa, lo que aproxima su enfoque a la concepción actual de la ciencia como producción, difusión y aplicación de conocimientos.

En la estrategia metodológica de la investigación acción la producción de conocimientos guía la práctica y ésta a su vez se revierte sobre aquella, la acción se incluye como parte integrante de la investigación. Describe el proceso como peldaños en espiral, cada uno compuesto por el análisis, la recolección de información, la conceptualización, la planeación, la ejecución y la evaluación; pasos que se reiteran en el curso del trabajo. Estas ideas son retomadas y desarrolladas más tarde por Kemmis y Car, quienes la formulan en términos de la conocida espiral de la investigación acción, conformada por planeación, acción, observación y reflexión, como momentos de cada fase.

Los trabajos de Lewin en la investigación de problemas sociales, comunitarios, de manejo de las relaciones intergrupales, subrayan ideas cruciales para la Investigación-Acción, como la importancia de la decisión grupal y el compromiso con las acciones transformadoras orientadas a la mejora. De tal forma, cualquier proyecto de cambio supone la participación responsable e informada de aquellas personas implicadas en dichos cambios, en cuanto a la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación de las estrategias sometidas a la prueba de la práctica.

Más tarde, en los años de 1949 a 1953, Stephen Corey, del Teachers College de la Universidad de Columbia, Nueva York, aplica este enfoque en investigaciones educativas. No obstante, la mayor parte de los trabajos de investigación acción en las décadas siguientes, se desarrollan como proyectos comunitarios fuera del contexto universitario, con excepción de las universidades británicas y australianas que desde los años 70 han sido centros principales de desarrollo de la investigación acción en el ámbito educativo (11).

En tal dirección se destacan de modo especial, los trabajos de Stephen Kemmis y colaboradores, en Australia, y de Laurence Stenhouse y su continuador John Elliot del Centre for Applied Research in Education (CARE) de Inglaterra, que constituyen aportes significativos para la investigación acción en el ámbito educativo, en tanto penetran e impregnan las concepciones y prácticas de la enseñanza en tal grado que posibilitan considerarlas como un enfoque o tendencia dentro de las ideas pedagógicas.

La fuerte orientación de la investigación acción a la práctica educativa se pone de manifiesto en la definición que, en 1981 se asume en la Deakin University de Victoria, Australia, como un término que denomina a un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la práctica y planificación educativas. En todas estas actividades están presentes estrategias de planificación de la acción, que se llevan a la práctica, se someten a observación, reflexión y cambio, con plena integración e implicación de los participantes.

En su libro Cómo Planificar la Investigación-Acción (9), Kemmis y McTaggert definen la investigación acción como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas, de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p. 9).

Los trabajos de Stenhouse y Elliot han marcado pautas en el desarrollo curricular, en la formación docente de los profesores universitarios y en su utilización como estrategia de aprendizaje que favorece un enfoque heurístico del proceso durante las clases.

Las características atribuidas en general a la investigación acción permiten comprender de modo más preciso su manifestación en la práctica docente. Como rasgos de esta modalidad investigativas se plantean:

- El problema de investigación nace en la comunidad, que lo define, analiza, resuelve, valora.
- Su fin último es la transformación de la realidad social y el mejoramiento de la vida de los involucrados. Los beneficiarios son los mismos miembros del grupo o comunidad. Se propone mejorar la realidad (la educación) mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
- Exige la participación plena e integral de la comunidad durante toda la investigación. Esta participación suscita una mejor toma de conciencia de sus propios recursos y moviliza en vistas a un desarrollo endógeno. Al mismo tiempo, la participación de la comunidad posibilita un análisis más preciso y auténtico de la realidad social.
- El investigador es un participante comprometido que aprende durante la investigación. Adopta una actitud militante, activa.
- Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva. Induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, creando comunidades autocríticas.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje.

El enfoque de la investigación acción, como tendencia pedagógica, se manifiesta en diversas direcciones, fuertemente imbricadas entre sí, que se concreta en las formas de concebir y realizar:

- La investigación educativa
- El diseño y desarrollo del curriculum
- El proceso de enseñanza aprendizaje
- La formación y superación didáctica de los profesores
- La actividad de aprendizaje de los estudiantes

La investigación, desde esta perspectiva, se inserta y toma cuerpo en todas las tareas fundamentales de la institución educativa, como un atributo inherente a su actividad. No se trata, al decir de sus promotores, de la aplicación del método científico a la enseñanza, sino de una visión de la ciencia educativa (y social en general), donde la acción y la participación constituye uno de sus fundamentos científicos.

Esta visión procura dar respuesta a una de las preocupaciones centrales de los investigadores relativa a la capacidad de la actividad científico investigativa para transformar y mejorar la propia realidad educativa, en evitación de la separación tradicional entre producción de conocimiento y su aplicación, así como entre profesores e investigadores. Al decir de Kemmis: “quizás la única forma de investigación educativa capaz de contribuir inequívocamente al mejoramiento de la educación la constituye el enfoque crítico, autorreflexivo de la Investigación Acción Participativa” (9). Sin dudas, esta es una vía efectiva, si bien no la única, para asumir y desarrollar una investigación

que tenga como objeto la propia situación educativa y marque avances en la conformación teórica del campo científico y en las transformaciones de su práctica.

En síntesis la investigación educativa, adquiere, en alto grado, los atributos de participativa, colaborativa y transformadora. Se orienta a la mejora de las prácticas, el aumento de los conocimientos a través de la indagación crítica de las necesidades, estrategias de acción y sus resultados y al desarrollo de los valores educativos de las personas e instituciones educativas.

El trabajo curricular, centro de la actividad de la institución educativa y brújula en la formación de los estudiantes, toma un nuevo cariz. El curriculum se concibe como un proyecto en ejecución en la realidad del aula, donde se explora, se investiga, se someten a prueba los presupuestos de partida, con la participación de todos los sujetos -profesores y alumnos- involucrados en el mismo.

El hecho de que el desarrollo del curriculum se constituye en un proceso abierto a las innovaciones que surgen del análisis y la reflexión de la práctica que realizan los profesores y estudiantes, representa una variación trascendente en las concepciones del trabajo curricular. No se delimitan, como fases independientes, los momentos de diseño, ejecución y evaluación curricular, tal como acontece en los abordajes tradicionales.

El cambio en la concepción del diseño curricular modifica, a su vez, el de su evaluación, que es entendida como autoevaluación, al no ser ajena al proceso tal como este transcurre, ni a los sujetos que lo realizan. Al no plantear el curriculum en términos de objetivos y de resultados alcanzados, ni dividir los momentos de elaboración, de puesta en práctica y de evaluación, se concibe en forma única y dinámica el procedimiento de elaboración y desarrollo que recae, fundamentalmente, en el profesor.

De tal suerte no se establece una separación entre quien diseñó el curriculum y quien lo desarrolla. Los profesores, reconocidos como profesionales de la enseñanza, tomando en consideración los aportes que le pueden ofrecer los alumnos, elaboran y ejecutan el plan de estudio, con gran disposición a cualquier modificación como consecuencia de su desarrollo y de la contrastación de ideas sobre su concepción, ejecución y resultados.

Este enfoque supone un replanteamiento de la función docente del profesor, que no es entendida aquí como la ejecución de una programación previamente determinada, sino que es el resultado de una toma de conciencia y de posición ante el propio hecho de enseñar y aprender, ante el alumno, ante sí mismo y ante la sociedad en su conjunto.

La garantía de que el curriculum no quede en manos del azar y la improvisación descansa en el supuesto de una sólida formación científica y psicopedagógica del

profesor y en el compromiso que éste asume en relación con la calidad del aprendizaje del estudiante. La vía fundamental para lograr el profesionalismo de los profesores es el propio desarrollo curricular.

Un presupuesto básico del proceso docente es su carácter complejo, activo, participativo, en oposición a concepciones lineales, atomizadoras y reduccionistas propias de enfoques tradicionales. La enseñanza se basa en el debate abierto de los temas y no en la transmisión de información que lleva aparejada la copia de apuntes por parte de los estudiantes. Por ello el profesor debe problematizar los objetivos, contenidos, métodos y formas de enseñanza. Esto es, somete a la consideración de los alumnos las propias metas y los modos de alcanzarlas y debe propiciar la utilización de métodos activos como la resolución de problemas, la experimentación, el trabajo del grupo, y provocar la reflexión y la toma de posición crítica ante cualquier problema, situación o hecho; estimular la investigación y proteger la divergencia de puntos de vistas.

El proceso de enseñanza aprendizaje tiende a conformarse con los pasos básicos de la investigación acción, de modo que se estructura a partir de situaciones de interés para los participantes y supone:

- La identificación y formulación de problemas por los propios estudiantes con la participación del profesor.
- La búsqueda de soluciones.
- La prueba de soluciones.

En la realización de estas acciones se integran como copartícipes tanto profesores como estudiante, lo que rompe en determinada medida la contraposición tradicional alumno-profesor.

Desde esta tendencia se reafirma un concepto activo de aprendizaje, que se entiende como una actividad del alumno, autodirigida, en lo fundamental, por él mismo. Al profesor le corresponde, en consecuencia, asegurar las condiciones que permitan el aprendizaje significativo, la comprensión personal sobre los temas objeto de debate, y que los estudiantes asuman una actitud responsable ante su aprendizaje. El profesor, al mismo tiempo, responde por la calidad del aprendizaje, de ahí que se habla de una responsabilidad compartida.

Uno de los planteamientos de mayor interés y trascendencia de este enfoque pedagógico es, sin dudas, el referido a la figura del profesor como profesional. Respecto al ejercicio de su profesión se procura reivindicar la autonomía de decisiones e intervención en el proceso de planeamiento, desarrollo, evaluación y mejoramiento de la enseñanza. Así mismo se subraya la responsabilidad y compromiso con su quehacer profesional y sus implicaciones individuales y sociales.

El concepto de profesionalidad del profesor supone la posibilidad de que sea simultáneamente docente e investigador. Al decir de Álvarez Méndez "en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos, tienen un espacio de intervención propio, en el aula, en la investigación, en la elaboración del curriculum, en la sociedad". (1,147). La idea de que el nivel de profesionalidad requerido y esperado se logre desde y mediante su propio trabajo como docente e investigador de su práctica, abre inestimables cauces para la formación y superación de los profesores con una impresión de factibilidad.

Otra de las ideas rescatables y dimensionable, de esta tendencia pedagógica, es la concerniente al papel y carácter de la investigación educativa. El mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y el funcionamiento global de las instituciones educativas están urgidos de la investigación científica. De una investigación que penetre las aulas y el pensamiento de los sujetos implicados en la situación educativa y sea una herramienta efectiva de transformación y mejora. A tales propósitos no responde una investigación que llegue desde fuera, sino aquella que surge como necesidad sentida de todos los que de una u otra forma participan y deciden la educación.

Al mismo tiempo, la consideración de la investigación como medio y forma de organizar la actividad de aprendizaje, si bien no es privativa de esta tendencia, es un enfoque de gran valor para la formación de los estudiantes. Además, el énfasis en la toma de posición, la responsabilidad de los estudiantes ante su aprendizaje, el compromiso, la reflexión, son todos planteamientos válidos que hacen parte de los propósitos formativos de cualquier sistema educacional.

El impacto en extensión de esta tendencia pedagógica en la práctica educativa actual parece ser aun restringido. Con la excepción apuntada más arriba de las experiencias que se han llevado a efecto en universidades británicas y australianas, de indudable valor y rigor; la aplicación de estas ideas en otros ámbitos parece limitada, pues se constata mayor difusión de concepciones y opiniones que de experiencias concretas y resultados probados. Este hecho puede visualizarse como cierta limitante, en cuanto a la posibilidad de disponer de un marco referencial suficiente, para su aplicación en planes y programas de estudios determinados y la transferencia a diversas situaciones y contextos educativos.

En lo que respecta a los factores limitantes de la aplicación como modalidad investigativas John Elliot (5) formula un conjunto de consideraciones, en términos de hipótesis que deriva de un riguroso y documentado análisis de las experiencias de su puesta en práctica en escuelas secundarias inglesa. Por su valor práctico y posible vigencia resulta de interés destacar las hipótesis aceptadas en la confrontación con los profesores y grupos de trabajo. Dicho autor plantea (p. 41 y 55):

1. Los directores de las escuelas suelen mostrarse preocupados en relación con la pericia de los profesores para llevar a cabo la Investigación-Acción en áreas problemáticas que son especialmente “sensibles” en sus escuelas. La preocupación parece estar relacionada con el uso de los datos recabados por los profesores investigadores.
2. Cuando el Consejo de Dirección no ha estado implicado y no ha sido consultado en la etapa de planificación, sus miembros pueden reaccionar de un modo negativo cuando posteriormente se pida su cooperación para asegurar el acceso del profesor investigador a los datos.
3. Si la carga de trabajo normal del profesor investigador se reduce de tal modo que aumente la de otros profesores, se produce un efecto “bumerán” cuando se solicite su cooperación para conseguir el acceso a los datos.
4. (a) La aparición de “una división de trabajo” entre los profesores que investigan y los que no lo hacen no contribuye a fomentar la cooperación del cuerpo de profesores con respecto al acceso a los datos.
   (b) En la medida en que la Investigación-Acción sea considerada como un proceso al que todos pueden contribuir, más profesores cooperarán facilitando el acceso a los datos de sus compañeros.
5. Las “corrientes subterráneas” que circulan entre el profesorado pueden hacer imposible en el seno de la escuela que cualquier individuo o grupo inicie y mantenga (a) una Investigación-Acción cooperativa entre el profesorado o (b) la cooperación del profesorado con los profesores investigadores dentro de la escuela. En estas circunstancias es necesaria la intervención de un “agente de cambio” externo.
6. Es improbable que las escuelas mantengan los programas cooperativos de Investigación-Acción si en la normativa de los centros o de los departamentos no se les otorga una elevada prioridad.
7. Es difícil que los profesores se comprometan a la Investigación-Acción en sus escuelas si tal compromiso no cuenta con suficiente aprobación o recompensa por parte de la dirección.
8. Las aspiraciones iniciales de la Investigación son inalcanzables sino se proporciona a los profesores “bonificaciones de tiempo” de manera que queden libres de otros compromisos para dedicarse primordialmente a la Investigación-Acción.
9. Una causa corriente del fracaso de los profesores cuando tratan de implantar un plan de Investigación-Acción consiste en que suele ser excesivamente ambiciosos y carente de realismo, tanto en relación con la escala como con los métodos y las técnicas utilizadas.
10. Los profesores investigadores en las escuelas suelen optar por métodos cuantitativos de recogida de datos -cuestionarios y pruebas objetivas- más que por métodos cualitativos -observaciones naturalistas y entrevistas- porque estos últimos implican situaciones “personalizadas” en la que los colegas y los alumnos observados o entrevistados tienen dificultad para deslindar la posición de una persona y su papel como investigador de sus otras posiciones y papeles en la escuela.

En lo concerniente al trabajo curricular existen interesantes propuestas en desarrollo, en universidades de México, Venezuela, Ecuador que parecen estar asociadas a los enfoques provenientes de la pedagogía crítica y los intentos de vertebrar el curriculum y las actividades de enseñanza aprendizaje en torno a la investigación.

Muchas de las ideas sostenidas en esta tendencia pedagógica tienen una validez incuestionable en tanto se corresponden con características esenciales del proceso de aprendizaje y con requerimientos actuales de la formación profesional de nivel superior. No obstante la posibilidad de aplicación en distintos contextos y las condiciones para su desarrollo efectivo continúan siendo aspectos objeto de debate y desarrollo.

Uno de los puntos más controvertido, a nuestro juicio, radica en la concepción del diseño curricular como momento necesario de una enseñanza orientada conscientemente por objetivos sociales trascendentes. Desde la perspectiva que hasta ahora se trasluce de sus propuestas, el diseño parece enlazarse peligrosamente con el desarrollo o ejecución del curriculum y descansar en consideraciones individuales de profesores y estudiantes, en un momento determinado y en circunstancias específicas. Asumir que la garantía contra el azar y la improvisación del curriculum radica en la preparación científica y psicopedagógica y en la responsabilidad del profesor, tiene cierta cuota de utopía. En todo caso requiere la fuerza de un trabajo colectivo que sustente la toma de decisiones y promueva la preparación científica pedagógica.

Por otra parte es considerable el riesgo de obtener una enseñanza muy empírica debido a su excesiva contextualización, atendiendo a la fuente de los problemas (que emergen de la comunidad) y los riesgos de una limitada sistematización y fundamentación teórica.

La efectiva aplicación de las ideas de la investigación acción al desarrollo curricular puede enfrentar el valladar de las formas en que históricamente se ha concebido y realizado la actividad de enseñanza en determinados contextos, en especial en lo atinente al grado de flexibilidad en el diseño y realización del curriculum. Es sabido que existen diferencias, asentadas históricamente, en las formas de trabajo de instituciones universitarias en diferentes países respecto a los niveles de centralización de las decisiones y las posibilidades de cambios, que parece ser mayor, por ejemplo, en universidades británicas que en el ámbito americano. Estas peculiaridades pueden favorecer o, por el contrario, dificultar determinados cambios en las formas del trabajo curricular, por lo que se deben considerar para garantizar la factibilidad o viabilidad de nuevas propuestas.

Finalmente es obligado destacar las potencialidades de la investigación en la acción en cuanto al impulso y desarrollo de la investigación educativa y al aumento de la capacitación de los docentes como profesores e investigadores. Al implicarlos en la identificación, el análisis crítico y la búsqueda de soluciones, con un enfoque científico, de los problemas que ellos mismos reconocen como necesarios, se

constituye en un motor de perfeccionamiento de la enseñanza, de la formación permanente de los docentes, abre un espacio propio de estudio e investigación experimental transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALVAREZ MENDEZ J. M.: "Dos propuestas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo", (282) enero-abril, Revista de Educación Madrid, 1987.
2. CARR, w. y KEMMIS. La Investigación-Acción en la formación del profesorado. En: Teoría Crítica de la Enseñanza. Madrid, 1986.
3. De LANDSHEERE, G.: La investigación experimental en educación, UNESCO, París, 1982.
4. EACFACES-UCV: Investigación-acción. Curso de metodología, Venezuela, 1988.
5. ELLIOT, J. La Investigación-Acción. Edición Morata, Madrid, 1990.
6. EISNER E. W. y E. Vallance:"Cinco orientaciones sobre el currículum; sus raíces e implicaciones para la planeación curricular", No. 11 (otoño) Revista DIDADC, México, 1987.
7. GONZALEZ, M. El Modelo de Investigación en la Acción. En: Colectivo de Autores. El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. CEPES, Universidad de La Habana, 1992.
8. MIER L. J.: "El currículum como proceso", No. 11 (otoño) Revista DIDADC, México, 1987.
9. KEMMIS, s. y R. McTAGGART. ¿Cómo planificar la Investigación-Acción? Edit. Laertes, Barcelona, 1992.
10. SAEZ BREZMES M. J. y J. Elliot: “La investigación en acción en España: un proceso que empieza", (287) sep-dic, Revista de Educación, Madrid, 1988.
11. SALAZAR, M.C. (Comp.). La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos. Edit. Popular, Madrid, 1992.

CAPITULO XI
TEORIA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA

Adela Hernández Díaz

La función prioritaria de todo proyecto educativo incluso el más tradicional, es la de aumentar las perspectivas de supervivencia de los grupos humanos. Es por ello que desde la sociedad primitiva hasta las sociedades tecnológicas contemporáneas, las tendencias de los sistemas de enseñanza se han caracteriza por preservar las antiguas ideas, conceptos, hábitos como expresión de la necesidad de mantener la identidad de dichos grupos, siempre y cuando esos grupos convivan en contextos estables o con lentos cambios. Esta situación se torna diferente cuando la característica esencial del medio ambiente es el dinamismo, el movimiento, entonces la tarea de la educación es otra: es la de desarrollar la capacidad de identificar qué conceptos y regularidades de los conocimientos antiguos, guardan relación con las nuevas exigencias y cuáles no.

Esta era de cambios sociales, políticos y económicos ha puesto de relieve la desconexión y falta de articulación entre esos proyectos educativos con otras esferas de la sociedad, lo que ha generado en el profesora interrogantes, cierta inseguridad y un reclamo de referentes científicos y culturales, de modelos sociales, con los cuales sentirse comprometidos profesional y personalmente.

Tratando de dar respuesta a estas inquietudes en las últimas décadas se han gestado tendencias pedagógicas dirigidas a crear expectativas, habilidades y conocimientos en los estudiantes, de modo de hacerlos más activos y de que éstos sean capaces de analizar las condiciones históricas en que se desarrollan y en función de éstas, no sólo describir el mundo que le rodea sino transformarlo. Estas corrientes reflejan, en alguna medida, críticas a la pedagogía tradicional.

La tendencia que será objeto de análisis, se enmarca en toda una corriente de la pedagogía crítica que ha tomado fuerza en los últimos años y que se caracteriza fundamentalmente por:

- Un rechazo a las nociones positivistas de racionalidad objetiva y verdad, negando que el conocimiento tiene solo un valor instrumental.
- El reconocimiento de la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes.
- La identificación de las interpretaciones ideológicamente distorsionadas, abriendo vías que permitan su superación.
- Estudiar el marco social con el objetivo de identificar situaciones injustas, ofreciendo explicaciones teóricas que hagan a los profesores más conscientes de cómo superarlas.
- Capacidad para ayudar a los profesores para transformar su práctica, es decir, una investigación educativa que no sea sobre la educación sino para la educación (5).

Para este análisis se hace referencia a ideas de diferentes autores que se identifican con esta tendencia que aunque con diferentes matices, coinciden en que cualquier teoría educativa para responder a las necesidades actuales de formación, debe cumplir con los requisitos antes expuestos.

Otro aspecto importante que plantean estos investigadores es el relativo al reconocimiento de la Teoría Educativa como práctica, por tanto la práctica de los educadores debe estar dirigida a orientar a los estudiantes cómo verse a sí mismos y con ello eliminar los factores que limitan la consecución de los objetivos propuestos.

La Teoría Crítica surge de la llamada Escuela de Frankfurt como oponente a las posturas positivistas de interpretación de la ciencia, plantea que el proceso educativo debe permitir lograr nuevas explicaciones a las verdades alcanzadas en las ciencias, que hasta ahora se mantienen alejada de la totalidad, de la realidad, al no contemplar su historicidad, ofreciéndose éstas en la escuela, como verdades acabadas.

Es precisamente en la propia práctica educativa donde los sujetos adquieren nuevos significados que van conformando su identidad. Estas prácticas no se dan de forma aislada, sino en un contexto social, mediante formas culturales propias de éste.

La reflexión sobre estas prácticas es la base de las disciplinas educativas, por tanto, es necesario considerar los espacios sociales en que se generan, ya que estos imprimen ciertas particularidades a las formas de manifestarse sus intenciones.

La teoría crítica de la enseñanza constituye una superación dialéctica de la perspectiva positivista e interpretativa, asume el propio interés que guía su conocimiento sin renegar de él. A su vez es interpretativa en la medida en que sus teorías se construyen a partir de las perspectivas que los sujetos tienen de su práctica educativa, y es científica porque éstas deben ser un reto y una crítica a las interpretaciones de los docentes (4), lo importante es cómo conciliar esos dos rasgos y superarlos.

Esa capacidad para la autoreflexión crítica distintiva de los seres humanos, y sobre ella la posibilidad de transformarse a sí mismo y a su mundo social, constituye uno de los presupuestos principales sobre los que se sustenta esta tendencia, que lógicamente genera una visión diferente a la tradicional del estudiante, del profesor y de la propia escuela en el proceso de formación como señala (6), uno de los principales representantes de esta corriente.

Asumiendo esta posición se considera la institución escolar como un mecanismo emancipador de los estudiantes, en tanto ellos se proponen la transformación de la educación y el análisis crítico de sus métodos y procesos, de ahí que se valora como el método principal, el de la autoreflexión crítica, a partir de una concepción dialéctica de la realidad y el pensamiento.

Esta tendencia atribuye a la escuela una función fundamental en la difusión de contenidos concretos, inseparables de la realidad social. Valora la institución escolar como instrumento de apropiación del saber, que está al servicio de los intereses populares, en tanto en ella se crea el espacio para el debate de temas de interés a partir de discursos no oficiales dando la posibilidad de expresarse y crear su propia visión del mundo.

El **objetivo** principal de la Teoría Crítica de la Enseñanza es potenciar a los alumnos para que ellos mismos se impliquen en su propia formación, a partir de sus autoreflexiones y valoraciones críticas y con ello modificar características de la sociedad que hacen necesaria esa intervención.

En correspondencia con lo anterior se propone darle un papel transformador a la escuela a partir de las condiciones existentes, lo que implica garantizar a todos una buena enseñanza, centrada en la apropiación de contenidos básicos, por lo que presupone un alumno muy activo, que transita en el proceso de obtención de conocimientos, de una experiencia inicialmente confusa y fragmentada (sincrética), a una visión sintética, más organizada y unificada.

El cumplimiento de tales propósitos implica que la práctica educativa debe proporcionarle al estudiante las condiciones propicias para concientizar cómo los objetivos pueden distorsionarse en el camino de búsqueda de la verdad, y buscar las causas de su explicación en su propio desarrollo histórico concreto en que tiene lugar. Todo este proceso debe realizarse con el fin de actuar para superar las contradicciones presentes en las acciones sociales.

De este modo se entiende las Ciencias de la Educación, no como ciencia empírico analítica que persigue un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia crítica que pretende un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social (6), por lo que se refiere a una teoría de la enseñanza que se enriquezca en la práctica y a la vez le sirva a ella.

En esta teoría se entiende el proyecto educativo como un acto de entendimiento y de elaboración conjunta donde el proceso reflexivo haga del currículo oculto, un objeto de análisis y debate, que permita incorporarlo a la práctica educativa vigente si fuera necesario.

Otro autor exponente de estas ideas es José Carlos Libaneo, brasileño, Licenciado en Filosofía quien obtuvo la maestría en Educación Escolar. Es profesor de Pedagogía en la Universidad de Gois y miembro de la directiva de la revista ANDE. Este autor aborda la práctica escolar observando que ésta se basa en condiciones sociopolíticas que determinan diferentes valoraciones del papel de la escuela, el aprendizaje, las relaciones alumno-profesor, técnicas pedagógicas entre otros, que lo llevan a elaborar una propuesta de investigación en el campo

pedagógico.

Esta tendencia la ubica en el grupo de las corrientes pedagógicas progresistas, en tanto parte de un análisis crítico de las realidades sociales, y le asigna un fin sociopolítico a la educación, de ahí que la denomine tendencia crítico-social de los contenidos, en la que se plantea la síntesis de lo tradicional y lo renovado, en el sentido de atribuir importancia a la transmisión de los contenidos, aunque sin perder de vista la actividad y la participación de los alumnos.

Esta concepción considera que el estudiante ya posee estructuras cognitivas que el docente debe aprovechar, o crearle las condiciones al estudiante para su desarrollo, por lo que se plantea estimular el desarrollo de las capacidades para procesar información, manejando los estímulos del ambiente al organizarlos en función de sus objetivos.

Los planteamientos anteriores, revelan que la enseñanza no sólo debe ocuparse de la obtención de nuevos conocimientos en sí mismos, sino del proceso a través del cual se obtienen esos conocimientos y cómo este proceso debe ir encaminado a aquellos aspectos esenciales, generales, que capacitan al alumno para un razonamiento de nivel superior. Nivel superior que no sólo requiere estos elementos cognitivos, sino también la capacidad para comprender, asimilar y valorar críticamente la sociedad, a partir de sus propios criterios, juicios y razonamientos, es decir, de contenidos de carácter axiológicos que también deben ser objeto de la enseñanza.

Este proceso de adquisición de conocimientos y de construcción de significados individuales resulta de la interacción necesaria entre los sujetos cognoscentes y entre éstos y su objeto de conocimiento en un contexto histórico cultural dado, de ahí el énfasis que se pone en el carácter esencialmente social tanto del conocimiento como de su significado.

En correspondencia con lo anterior Susana Barco (representante de la Didáctica Crítica), plantea que los alumnos llegan con un capital cultural que no es dado por la escuela solamente, sino generado por la interrelación que se crea en los grupos escolares y clases sociales, que condicionan la participación de cada uno en la institución escolar y en la comunidad.

En este sentido se concibe el conocimiento muy vinculado a la investigación educativa, es decir, el conocimiento no se da ya elaborado, sino que se "construye" en el proceso de enseñanza como una forma de vinculación con la realidad, donde la interpretación vivencial del sujeto es esencial, por lo que es necesario el uso de medios y formas para estimular esas experiencias en los estudiantes.

En general los exponentes de esta Teoría Crítica de la Enseñanza en sus diversas

variantes, coinciden en considerar el aprendizaje grupal como relevante para la apropiación de nuevos conocimientos, a partir de conocer las formas de trabajo del grupo. Referente a este aspecto se destaca la relación que se da entre el conocimiento acumulado y la construcción del nuevo conocimiento.

A diferencia de la Pedagogía Tradicional, esta tendencia resalta la importancia no sólo del acervo cultural, de lo ya conocido, sino el saber pensar, analizar e inferir a partir de esa base de conocimientos, de ahí el carácter dialéctico que le asigna a este proceso, que se enriquece en la práctica educativa y así permite, una aproximación al conocimiento más profundo del fenómeno objeto de estudio.

Partir de esta concepción, expresa la necesidad de concebir el proceso de enseñanza como un proceso móvil, de búsqueda de la verdad, donde es el propio sujeto quien tiene que desentrañar las características esenciales del conocimiento en su proceso de devenir, en un momento histórico concreto.

Para lograr tal objetivo se hace necesario enfrentar a los alumnos a la reflexión teórica que provoque confrontaciones que permitan la recuperación de la realidad que se estudia. En este proceso de adquisición de conocimientos, los alumnos tienen libertad para expresar sus ideas y defender sus puntos de vistas, los que se discuten en el seno del grupo escolar, quien sugiere nuevas formas de trabajo y evaluación.

Realmente estas ideas pretenden revelar la organización de procesos educativos emancipadores, es una propuesta alternativa ante la rigidez y mecanicismo de las tendencias anteriores, por lo cual se apoya fuertemente en la reflexión individual y grupal.

Particularmente, se le da gran peso al poder colectivo en la transformación de sí mismo y de las instituciones. Esto fundamenta por qué aquí el conocimiento no es el fin último, sino el medio para interconectar a profesores y alumnos que juntos discuten, analizan y reflexionan acerca de sus obstáculos y contradicciones, de donde se genera la definición de nuevas formas de actuar.

Se analiza el proceso de adquisición de conocimientos como producto del intercambio entre el medio (natural, social, cultural) y el sujeto, siendo el mediador de esta relación el docente, quien debe programar actividades que satisfagan sus necesidades, así como proponerles otras con contenidos compatibles con su experiencia.

Esta concepción, si bien parte del aprovechamiento de las potencialidades del individuo deja sentado la necesidad de la dirección del proceso, por lo que se diferencia de aquellas que plantean la no directividad del proceso de enseñanza. Se trata al profesor como el adulto de más experiencia acerca de la realidad, con una preparación para enseñar, para crear en los estudiantes la posibilidad de análisis de la

realidad tomando en cuenta sus contradicciones internas, de manera de conducirlos a creer en sus potencialidades y en la riqueza de su experiencia.

Esta opción crítica por tanto impone una nueva concepción del profesor a decir de (9), **un intelectual transformativo** que tiene tres tareas fundamentales:

- La enseñanza como práctica transformadora,
- La escuela como esfera pública democrática,
- Fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.

Dichas tareas generan acciones de pensamiento en los estudiantes para las cuales el profesor funciona como mediador de la unidad entre lo diseñado teóricamente y la práctica, o lo que es lo mismo la ejecución o realización curricular concreta.

La tarea de los profesores críticos es quebrantar la autoridad de las prácticas de la enseñanza que por la fuerza de la costumbre se imponen en detrimento del dinamismo de las normas culturales y sociales, en interés de la gran justicia social (14). Estos propósitos deben lograrse ya que la Teoría Crítica de la Enseñanza ha dotado a los profesores de formas de reflexión autocrítica que le permiten el tránsito de un análisis particular a un análisis global social que exige de una práctica pedagógica capaz de modificar reflexivamente los fundamentos cognitivos de la enseñanza que imparte.

En resumen lograr un profesor y un estudiante que emerjan como activos agentes sociales, culturales y transformadores implica, emprender la construcción social de un nuevo sujeto, convertir los estudiantes y profesores en intelectuales transformadores.

Estos presupuestos fundamentan la determinación social del rol del profesor, que no se limita a la institución escolar, sino que se extiende a la comunidad social, al tener amplias posibilidades para su transformación. Es importante precisar el peso que tiene la reflexión sobre su actividad, enmarcada en una realidad social, en una institución particular ya que a su vez éstos condicionan las reales posibilidades de transformación y con ello fija los límites de acción del docente.

En este sentido es precisamente el análisis de la propia práctica educativa del docente, lo que refleja el grado de la adecuación del necesario vínculo entre teoría y práctica (no sólo referido a la institución escolar) y su resultado permite su reajuste y corrección, en tanto la realidad tiene sus propias leyes y la teoría se subordina en muchos casos a las exigencias de la realidad, lo que permite su enriquecimiento.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza se plantea que esos deben ser culturales universales, incorporados por la humanidad, permanentemente reevaluados en función de las realidades sociales, es decir, en relación al desarrollo científico

técnico, y social en que esté inmerso el sistema de enseñanza.

Esto implica el paso de la experiencia inmediata, no sistematizada, al conocimiento sistematizado, a formas de elaboración superior del alumno a través de la orientación del docente, al proveer al estudiante de elementos de análisis crítico, que lo ayuden a superar su experiencia individual.

Esta tendencia valora como fundamental en la selección de los contenidos de enseñanza aquellos que favorezcan los vínculos con la práctica social global, por lo que pretende que los estudiantes apliquen sus conocimientos en los diferentes sectores populares.
Así mismo reconoce la importancia del grupo en la enseñanza y genera en este proceso, grupos dinámicos que propicien la adquisición de conocimientos y respeto mutuo. Este proceso permite además, trabajar modelos de interacción y proyectar tareas que requieran de esfuerzos colectivos para educar las cualidades morales de la personalidad, tales como la honestidad y la responsabilidad, por mencionar algunas de las fundamentales.

Por tanto, concibe el aprendizaje como la capacidad para procesar información y manejar estímulos del ambiente, organizando los datos disponibles de la experiencia.

Esta concepción parte de la organización del proceso sobre contenidos esenciales, básicos y la utilización de métodos activos grupales para su asimilación. Además, pretende desarrollar habilidades cognoscitivas que impliquen niveles de desarrollo superiores del pensamiento en la gran mayoría de los estudiantes, lo que responde al propósito de elevar la calidad de asimilación de los conocimientos a la masa de estudiantes.

Por otra parte en relación a los programas, objetivos, proceso y evaluación, no parte de nada establecido, se presenta como una propuesta en construcción no acabada, que se va estructurando en el propio proceso de su desarrollo. Rige el principio de que todos aprenden de todos y fundamentalmente de aquello que realizan en conjunto.

Los métodos de enseñanza, según J.C. Libaneo, empleados por esta tendencia los valora como subordinados al contenido, en el sentido de favorecer la correspondencia de estos contenidos con los intereses de los alumnos, sirviéndose de medios para la comprensión de la realidad. Por tanto no parten de un saber espontáneo sino de una relación directa con la experiencia del alumno que refleje el vínculo de la teoría con la práctica requerida en la enseñanza.

Otros exponentes de esta corriente, son aquellos que abogan por el desarrollo de una ciencia educativa crítica (W. Carr y S. Kemmis), plantean la conveniencia de convertir al docente, en investigador dentro de sus propias prácticas y favorecen

el método de la **Investigación en Acción**. Esta afirmación tiene en su base la consideración de que este método brinda la posibilidad de crear las condiciones bajo las cuales los participantes pueden asumir la responsabilidad compartida del desarrollo y la reforma de la educación.

Este método posibilita el mejoramiento de la práctica en tanto se hacen partícipes activos de ella, por lo que hay mas comprensión de sus características y limitaciones, es decir, mayor entendimiento a partir de su vivencia. Por otra parte, permite el mejoramiento de las situaciones en que dicha práctica tiene lugar, pues la reflexión sobre sus propias formas de actuar posibilitan un mejor conocimiento de aquellos factores que están frenando el desarrollo de los objetivos propuestos. De esta forma, en esta aproximación crítica a la investigación educativa, el investigador adquiere un nuevo papel, ya que se entiende su participación en el desarrollo del conocimiento como una acción social que se debe justificar.

En esta misma línea hemos encontrado que se están desarrollando otros trabajos en Méjico (4) que apuntan también a la franca oposición de imposición de modelos y formas de pensamiento en el terreno de la educación, y que incluso van más allá, en tanto se interesan por construir un pensamiento educativo latinoamericano.

Esta corriente resalta el papel de la escuela como institución pública y a los estudiantes en ésta como los de mayor potencialidad para la transformación social. Para lograr estos objetivos se ha trabajado el currículum con un sistema de enseñanza modular en función de objetos de transformación, es decir, objetos de la realidad que se pretende transformar a través de la práctica profesional sobre los cuales se estructura todo el sistema de enseñanza.

Otra forma de abordar esta problemática ha sido a través del análisis de cómo las teorías educativas han tratado la relación entre currículum educativo, cultura y poder. Este punto de partida critica la reducción del conocimiento a lo trasmisible por el profesor, a la institución escolar como la reproductora de la sociedad dominante, como la encargada de desarrollar sólo hábitos para operar eficazmente y propone que ésta debe estar basada en un mayor compromiso con la democracia.

Lo anterior se traduce en la conformación de planes que reflejen la expresión de lucha en relación a las formas de autoridad, por ejemplo debates de las regulaciones morales pedagógicas, donde se tome en cuenta las diferentes formas de lenguaje, razonamientos, experiencias de los estudiantes, de modo que la apropiación del conocimiento se da mediante el análisis y valoración crítica de las distintas experiencias culturales.

Esta forma implica que el profesor sea capaz de desarrollar y respetar deseos y ambiciones de los estudiantes, así como generar sus expectativas con independencia de la posición social. Ello implica que el profesor debe tener no sólo una

preparación técnica y profesional, sino también una formación que le permita considerar, en su práctica docente, las diferencias individuales de los estudiantes.

Estas ideas han suscitado reflexiones sobre el rol, que dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, debe asumir el profesor, como comentamos en párrafos precedentes. En este sentido, se plantea la urgencia de que él reconozca la contradicción como factor de cambios para buscar caminos de transformación ascendente de la universidad. Así el profesor debe concebir la realidad histórica donde se enmarca la enseñanza como una totalidad, donde el objeto de conocimiento no es el objeto real exactamente, sino una construcción social del hombre que él debe guiar, y a su vez facilitar la creación de las condiciones para que el estudiante produzca los conocimientos.

Por tanto, el aprendizaje debe diseñarse como un proceso en espiral que cristaliza en individuos sociales, que lleva implícito un aprendizaje grupal, o sea, la posibilidad de una reflexión conjunta profesor y estudiantes, que los lleve a ambos a construir y perfeccionar su conocimiento.

En cuanto a las relaciones profesor alumnos, éstas deben romper con el vínculo de dependencia general dado por la Pedagogía Tradicional y establecer el vínculo de cooperación que se traduce en el empleo de métodos y técnicas grupales. Todas estas ideas se concretan en la utilización del método de investigación participativa, donde el estudiante tiene la posibilidad de arribar a sus propias conclusiones y obtener por si mismo nuevos conocimientos.

También autores españoles (7) en consonancia con lo anterior, han profundizado en el papel que debe jugar el profesor ante estas nuevas exigencias impuestas al proceso de enseñanza. Al respecto se plantea que debe ser un agente de cambio social fomentador del no conformismo, orientador y controlador del aprendizaje y al mismo tiempo un consejero sin ser autoritario. Esto implica que los contenidos de la enseñanza deben relacionarse cada vez más con los intereses y preocupaciones sociales.

Esta tendencia es una propuesta en la búsqueda por encontrar vías, formas, sistemas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de estrategias intelectuales, métodos, habilidades que permitan al individuo de manera independiente y con eficiencia, orientarse y resolver los disimiles y complejos problemas que exige esta época de desarrollo científico-técnico. Esto se refleja en el interés (lo que se valora como positivo) que muestran los adeptos a la misma, por analizar el conocimiento en su proceso de formación y no sólo como un resultado en sí mismo, por lo que analizan una serie de elementos que a su juicio favorecen el desarrollo y adquisición del conocimiento humano.

Los representantes de esta corriente depositan gran confianza a las potencialidades

de la institución escolar, ya que le adjudican a ésta la posibilidad de transformar la sociedad burguesa que tanto critican, por la limitación que impone al libre desarrollo de las masas populares.

En general esta tendencia retoma diferentes elementos positivos analizados por otras corrientes pedagógicas precedentes, tales como el carácter activo del sujeto en el proceso de adquisición del conocimiento, la utilización de métodos activos en el proceso de aprendizaje, el profesor como guía y orientador de la actividad, todo lo cual fundamenta la necesidad de la formación de una actitud crítica y reflexiva en el alumno.

Si bien se reconoce que estos elementos son válidos, esta propuesta se mantiene a un nivel declarativo y aunque hay algunos esbozos de su instrumentación pedagógica, quedan interrogantes sobre cómo funcionarían estas ideas en la práctica real de las universidades. Por ejemplo, surgen inquietudes referidas a la posible pérdida de la identidad y responsabilidad individual, dado el gran peso que se le otorga al aprendizaje grupal.

En la práctica aún no han podido pasar del lenguaje crítico al lenguaje de la posibilidad, se mantiene en un plano abstracto y no llegan a estrategias específicas para utilizar en el aula, es decir, se quedan en el qué y no trascienden al cómo, llevar a cabo la transformación de la práctica correcta, aunque con un objetivo de **potenciación** sigue siendo directiva y expresa una visión particular de la sociedad (13).

Por otro lado el énfasis en el uso de la reflexión como método fundamental para la obtención de conocimientos crea cierta expectativa, al dejar abierta la posibilidad de que si se parte de premisas falsas en el acto reflexivo, individual o colectivo, puede arribarse a razonamientos inadecuados.

Finalmente consideramos que todas estas ideas y reflexiones, sólo constituyen un punto de partida de gran valor teórico, para el análisis que haga el profesor de su propia práctica educativa, permitiéndole identificar los aciertos y limitaciones que esta tendencia tiene y cómo estos pueden aprovecharse y potenciar la elevación de la calidad de su quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALBERT, E. Critica al libro "Teoría Crítica de la Enseñanza" de W. Carr y S. Kemmis. Notas inéditas.
2. AYUSTE, A. Y OTROS. Planteamiento de la Psicología Crítica. Comunicar y Transformar. Editorial Graó, Barcelona, 1994.
3. BARCO, S. Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica en Revista "Dialogando" Chile No 11, 1986.

4. BRAGA, G. Desarrollo profesional e investigación acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. España, 1993.
5. CARR, W. y S. KEMMIS Teoría crítica de la enseñanza". 1988, Barcelona España.
6. CARR, WILFRED. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, 1990.
7. COLECTIVO DE AUTORES. Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Congreso Internacional de Didáctica. Edic. Morata, Madrid, 1995.
8. DE ALBA, A.: Coincidencias entre pensamiento crítico en México y la pedagogía liberal, Folleto, México, 1989.
9. GIROUX, H. : "La política de educación y cultura", en: Sociedad, cultura y educación, pp. 63-71 ENEF, UNAM, México, 1989.
10. GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidos, Madrid, 1990.
11. GORE, J.M. Controversias entre las pedagogías. Morata, Madrid, 1996.
12. LIBANEO, J.C. y otros: " El campo pedagógico, cuatro visiones latinoamericanas", Revista Educación del pueblo, Uruguay, 1989.
13. McLAREN, P. Pedagogía crítica y cultural depredadora. Paidos, Barcelona, 1997
14. McLAREN, P. Pedagogía Crítica. Resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires, Argentina, 1994.
15. ORTEGA, F.: La identificación de la profesión docente", en: Cuadernos de Pedagogía, Noviembre, No 186, Madrid (s.a.).
16. PANZA, M. Opción Crítica en la Didáctica. Perfiles Educativos. Julio-Diciembre, 1992, No doble 57-58, UNAM. CISE.
17. PEREZ, E.: "Problemática general de la didáctica", unidad 11. Problema general de la didáctica, folleto (s.a.).
18. POSTMAN, N. Y WEINGARTNER, Ch. La Enseñanza como Actividad Crítica. Barcelona. 1975.

CAPITULO XII
EL ENFOQUE HISTORICO-CULTURAL: SU CONTRIBUCION A UNA CONCEPCION PEDAGOGICA CONTEMPORANEA

Teresa Sanz Cabrera
María Emilia Rodríguez Pérez

La concepción histórico-cultural en la Psicología representada por L.S. Vigotsky, sus colaboradores y discípulos presenta un conjunto de ideas pedagógicas novedosas que han resistido y resisten el paso de los años. Cuando hacemos una valoración de su actualidad y vigencia encontramos que se encuentran intactas y ofrecen al psicólogo educativo y al pedagogo un campo de investigación de mucha utilidad que responde a los problemas de la escuela actual y a la búsqueda de solución a los retos y problemas que ésta nos plantea.

El propósito de este capítulo es abordar los fundamentos teóricos y metodológicos que caracterizan a esta concepción y hacer un acercamiento a cómo la misma se plantea dar respuesta a los cuestionamientos y exigencias de la escuela contemporánea. Sería conveniente en esta breve introducción tener en cuenta que la obra de Vigotsky, se editó completa sólo a partir de la década de los años 80 y si hacemos una revisión exhaustiva de lo que se publica actualmente sobre enseñanza y educación en los países de más desarrollo encontramos que está presente la obra de este autor como fuente bibliográfica si no es el caso de que los artículos estén referidos directamente a la obra de este eminente psicólogo.

L.S. Vigotsky (1896-1934), psicólogo ruso desarrolla una corta pero fecunda labor en el campo de la psicología que lo convierte en el creador de una nueva escuela psicológica: la Histórica-Cultural.

Aplicando de forma creadora la psicología marxista a la psicología, Vigotsky formula un conjunto de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-social del hombre, que se contrapone tanto a las corrientes biologicistas e idealistas predominantes en la psicología, como a los puntos de vista sobre el desarrollo de la cultura, independientemente de la historia de la sociedad, las cuales ejercen una enorme influencia en el desarrollo de la psicología a nivel mundial.

Su concepción materialista de la psique, la considera como una propiedad del hombre como ser material, (que tiene un cerebro), pero a la vez como un producto social, resultado del desarrollo histórico de la humanidad. Por tanto la clave para explicar la psique humana, no puede buscarse en las leyes de la evolución biológica, sino en la acción de otras leyes, las del desarrollo histórico-social.

Entre las principales tesis de su teoría histórico-cultural se encuentra el carácter mediatizado de los procesos psíquicos. De acuerdo con Vigotsky la psicología no sólo

debe estudiar la actividad laboral humana como punto de partida del desarrollo psíquico del hombre, sino también debe explicar cómo éste nuevo tipo de actividad produce una reestructuración de la psique. Su idea sobre este aspecto consiste en que, al igual que la actividad humana se convierte en una actividad mediatizada a partir de los instrumentos que el hombre utiliza en su ejecución, los procesos psíquicos se hacen también mediatizados, actuando como elementos mediadores los fenómenos de la cultura humana. La cultura en la concepción vigotskiana, es el producto de la vida y de la actividad social del hombre y se expresa a través de los signos, los cuales tienen un significado estable ya que se han formado en el desarrollo histórico y transmitidos de generación en generación. Entre los signos señala la escritura, las obras de arte, los signos numéricos, el lenguaje al cual le asigna un papel esencial. Es a través de la apropiación que hace el hombre de la experiencia histórico-social que éste asimila no sólo las distintas formas de actividad humana, sino también los "signos" o medios materiales o espirituales elaborados por la cultura.

Por tanto, los procesos psíquicos inicialmente tienen un carácter interpsicológico, se dan en el plano del sistema de relaciones sociales, de comunicación que el niño establece con otras personas en la realización de una actividad conjunta y posteriormente estas funciones psíquicas se interiorizan, adquieren un carácter intrapsicológico (interno) y forman parte de la actividad individual del hombre. Los signos que inicialmente tenían un carácter externo ahora ya se han convertido en signos internos mediatizando el tránsito de las funciones psíquicas superiores.

Este proceso de interiorización que para Vigotsky, constituye una ley genética general del desarrollo psíquico se expresa claramente en su siguiente planteamiento:

"Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. Esto tiene que ver, por igual, tanto con la memoria voluntaria como con la memoria lógica; tanto con la formación de conceptos como con el desarrollo de la voluntad…el tránsito de afuera hacia adentro transforma al propio proceso, cambia su estructura y sus funciones". (14, 161)

El reconocimiento del carácter integral del psiquismo humano condujo a Vigotsky a plantear una de las ideas centrales de su concepción, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la personalidad del hombre, superando así la escisión entre estas dos esferas, características de las escuelas psicológicas existentes en su época.

Otro aporte incuestionable de la concepción histórico-cultural radica en la creación de una nueva metodología de investigación del psiquismo. El método causal-genético propuesto por Vigotsky y desarrollado por sus discípulos y continuadores no se limita a constatar el desarrollo alcanzado en las diferentes funciones psíquicas sino que revela el origen, siguiendo el proceso de su génesis. Esto implica la necesidad de investigar

las funciones psíquicas en el momento mismo de su construcción genética y no después de su cristalización en estructuras terminadas que hacen más difícil su estudio.[128]

Analizaremos ahora qué papel ocupa la enseñanza en esta teoría. Si bien Vigotsky no formula una teoría de la enseñanza; sí sienta las bases teórico-metodológicas que permiten su posterior elaboración por sus continuadores. Para él, la enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y es fundamentalmente a través de ellas que el hombre se apropia de la cultura, de la experiencia histórico-social de la humanidad. Pero esta enseñanza no tiene un contenido estable, sino variable ya que está determinada históricamente, por lo que el desarrollo psíquico del niño también tendrá un carácter histórico-concreto de acuerdo con el nivel de desarrollo de la sociedad y de las condiciones de su educación.

Vigotsky asume, una nueva posición en la relación enseñanza y desarrollo que tiene una importante repercusión en la psicología del desarrollo y en la pedagogía. A diferencia de las corrientes predominantes en su época que identificaban la enseñanza con el desarrollo, los separaban de forma desigual o intentaban combinarlos Vigotsky considera que el papel rector en el desarrollo psíquico del niño corresponde a la enseñanza, que está en su fuente, que lo precede y conduce y que la enseñanza es desarrolladora sólo cuando tiene en cuenta dicho desarrollo.

Por tanto la enseñanza no necesita esperar a que el estudiante haya alcanzado determinado nivel de desarrollo para que pueda aprender algo, lo importante es precisar si en el sujeto existen las posibilidades para este aprendizaje.

Una categoría importante planteada por Vigotsky para la comprensión del papel del medio en el desarrollo psíquico infantil la constituye la situación social del desarrollo. Según L.I. Bozhovich “Con este término se designa la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas que es típico de cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas cualitativamente peculiares que surgen hacia el final del período” (1,123). De esta manera Vigotsky destaca como el medio influye en el niño en dependencia de la etapa de desarrollo en que este se encuentre y de las propiedades psicológicas ya formadas en él.

De indudable valor metodológico resulta para la enseñanza el concepto introducido por Vigotsky de “zona de desarrollo próximo”. Según este autor existe una diferencia entre lo que el niño es capaz de realizar por sí solo y lo que puede efectuar con ayuda de los adultos o de otros compañeros. Lo primero, indica el nivel evolutivo real del niño, el nivel de desarrollo de las funciones mentales que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo, mientras que lo segundo revela aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración. Definió la zona de desarrollo próximo como

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (15,37)[129]

Este concepto, según su propio autor, constituye un valioso instrumento para psicólogos y educadores, ya que permite conocer tanto el estado actual de desarrollo del niño como sus potencialidades, posibilitando de esta manera dirigir su desarrollo. La enseñanza, por tanto, no debe estar orientada hacia aquellas funciones que ya han madurado, hacia ciclos concluidos del desarrollo, sino por el contrario debe dirigirse a las funciones que están en proceso de maduración, esto permitirá “un buen aprendizaje”, una enseñanza desarrolladora.

L.S. Vigotsky aglutinó a su alrededor a un conjunto de figuras que ulteriormente llegaron a ser los pilares de la Psicología en la antigua URSS. Estos jóvenes se caracterizaron por sus inquietudes científicas y el cuestionamiento de problemas sustanciales referidos al origen y desarrollo del psiquismo, al papel de la conciencia, la cuestión del aprendizaje y su modelación, entre otros. Figuras como A.N. Leontiev, A.R. Luria, V.P. Zeigarnik, P.Ya. Galperin. A.V. Zaporoshetz, entre otros constituyeron el núcleo central de aquellas reuniones de intercambio en las que Vigotsky formuló su concepción teórico-metodológica de la Psicología y propuso un enfoque que se apoyaba en la filosofía materialista-dialéctica y en la que se insertaron estos investigadores asumiendo el estudio de diferentes aspectos de esta concepción. A estos trabajos se sumaron discípulos y seguidores de estos fundadores que contribuyeron a conformar la concepción histórico-cultural.

Entre los fundadores se destaca la figura de A.N. Leontiev (1903-1979) cuyos trabajos contribuyeron a sentar las bases de una psicología de enfoque marxista. Su creación científica abarcó prácticamente todas las áreas de la psicología, enriqueciendo con sus valiosos aportes el desarrollo de la concepción histórico-cultural.

Una de las categorías en las que centro su trabajo fue la de actividad. Tal como la concibieron los clásicos del marxismo, constituye un proceso que mediatiza la relación entre el hombre y la realidad objetiva. El hombre no es un ser reactológico que responde directamente a los estímulos del medio sino que a través de su actividad, se pone en contacto con los objetos y fenómenos del mundo circundante, actúa sobre ellos modificándolo y transformándose a sí mismo.
Según Leontiev una característica fundamental de toda actividad es su objetividad: toda actividad tiene un objeto (material o ideal), el cual aparece primero como independiente del sujeto y posteriormente como su imagen psíquica, producto del conocimiento que el hombre ha hecho de éste a través de su actividad.

Por tanto el desarrollo de la psique y de la conciencia humana tiene lugar a través del desarrollo del plano objetal de la actividad. Aquí es necesario destacar dos momentos

fundamentales: primero, durante el desarrollo de la práctica histórico-social se produce un proceso de “objetivación” de las capacidades humanas que se encarna en los diferentes objetos materiales y espirituales creados por la humanidad, pero a su vez, se produce también un proceso inverso de “desobjetivación”, es decir, de apropiación por el individuo de estas capacidades a través de su experiencia individual, se produce el tránsito del objeto a su forma subjetiva, la imagen y en segundo lugar la actividad se desarrolla, se hace cada vez más compleja y diferenciada en su estructura, planteándole al psiquismo humano exigencias mayores.[130]

Otra contribución de este autor está referida al concepto de interiorización, planteado por Vigotsky, y que él desarrollo estudiando el vínculo entre la actividad externa y la interna. Según Leontiev, la actividad externa se interioriza, se convierte en interna, ideal, sin embargo, esta actividad psíquica no es opuesta a la externa, sino que sigue representando la actividad, mostrándose como dos formas de un todo único: la actividad. En esto radica el principio de la unidad de la psique y de la actividad.

Otros de los representantes de la escuela vigotskiana lo fue el eminente psicólogo ruso P.Ya. Galperin (1902-1988) que desarrolla el principio acerca del papel primario que tienen las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones internas, mentales. Galperín elabora una teoría del desarrollo psíquico que además se convierte en una teoría de la enseñanza, en la cual explica la vía a través de la cual se formar las nuevas acciones internas, cuáles son sus principales características y condiciones para su formación.

La idea central de su teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos, consiste en considerar que el proceso de formación de una acción mental comienza con las acciones objetales que el individuo realiza con el apoyo de objetos externos o su representación material para pasar luego por una serie de etapas hasta convertirse en acción que se realiza en el plano mental.

Para Galperín el concepto de orientación se convierte en la piedra angular de su teoría ya que lo considera como el objeto de estudio de la Psicología y de acuerdo a su calidad dependerá la eficacia de la acción formada y por tanto del aprendizaje. Este autor define un conjunto de parámetros o cualidades de la acción (primarias y secundarias) que posibilitan estudiar el desarrollo de dicha acción y en particular, las secundarias, si se modelan a la vez de que la acción se forma, hace a ésta cualitativamente superior.

La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de este autor introduce aspectos de mucho interés pedagógico respecto a la modelación y al proceso de dirección del mismo.

Dentro de los continuadores de la escuela histórico-cultural que confieren a la enseñanza un papel rector en el desarrollo psíquico se destaca la figura de V.V.

Davidov (1930-), el cual ha desarrollado un extenso y profundo trabajo experimental en la elaboración de nuevos programas de enseñanza.[131]

V.V. Davidov realizó un análisis crítico valorativo de la enseñanza tradicional, llegando a la conclusión de que la forma en que esta se estructura, no posibilita un buen desarrollo psíquico del alumno ya que se organiza a partir de los principios de la lógica formal y la introducción de conocimientos particulares que no permiten la formación de un pensamiento teórico sino empírico. Considera que ya desde la edad escolar, existen en el sujeto posibilidades para la formación de las bases del pensamiento teórico, y que esto dependerá del tipo de contenido y el método de enseñanza con que se realice.

La enseñanza según este autor, debe construirse desde sus inicios, de tal manera que se estudien los conceptos más generales de la ciencia en cuestión, las condiciones de su surgimiento y se forme el sistema de acciones mentales que permita al sujeto operar con estos conceptos. Este tipo de enseñanza, a diferencia de la tradicional, se mueve de lo general a lo particular, forma en el alumno la habilidad de utilizar los conceptos en el análisis de los fenómenos empíricos concretos y de una actitud teórica hacia la realidad, que constituyen las bases del pensamiento teórico-abstracto.

Este autor formula un conjunto de principios pedagógicos que según su criterio responden a las exigencias de la escuela contemporánea y se apoyan en las ideas de L.S. Vigotsky.

Las ideas planteadas por la escuela de Vigotsky principalmente a partir de los años 50, se aplican en el campo pedagógico conllevando paulatinamente a una transformación sustancial en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y de trabajar las diferentes categorías pedagógicas fundamentales para la organización y desarrollo de los programas docentes.

Se concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.

Partiendo de esta concepción de aprendizaje y del carácter rector de la enseñanza en el desarrollo psíquico del alumno se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Formulación de los objetivos o propósitos a lograr a partir de las acciones que debe desarrollar el estudiante en el marco de las materias específicas y de las funciones que éstas desempeñan en el perfil del egresado de un nivel de enseñanza determinado.
- Selección de aquellos contenidos que garanticen la formación de los conocimientos y características de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes

tipos de actividad. Estructuración de estos contenidos esenciales sobre la base de un enfoque sistémico de forma que se revele las condiciones de su origen y desarrollo.[132]

- Organización y desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante tomando en cuenta los componentes funcionales de la actividad: orientación, ejecución y control.
- Establecimiento de una nueva relación alumno-profesor donde la función principal de éste último es la de guiar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, tomando en cuenta sus intereses y potenciando sus posibilidades de desarrollo.

Es a través de la actividad conjunta entre estudiantes y profesores y entre los propios estudiantes, del desarrollo de una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo que se propicia trabajar en la zona de desarrollo próximo de manera de formar en los alumnos los conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afectos y formas de comportamiento deseados.

El estudiante, considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, asume una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Un análisis de todo lo planteado hasta aquí nos permite comprender no solo la vigencia y posibilidades que muestra la obra de Vigotsky para el trabajo pedagógico sino que nos fundamenta además que esto es posible porque estamos trabajando con un enfoque sistémico, dialéctico y abierto que a partir de un campo teórico y metodológico sólido se nutre de los aportes de la psicología y pedagogía contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

1. BOZHOVICH, L.I. (1981). La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, Universidad de La Habana.
2. DAVIDOV, V.V. (S/F). Tipos de generalización de la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana,

3. _____. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo en la Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Editorial Progreso, Moscú.
4. GALPERIN, P.YA. (1982). Introducción a la Psicología. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
5. GONZALEZ, O. (1996). El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Edición El Poira, Ibagué, Colombia.
6. LEONTIEV, A.N. (1978). Actividad, Conciencia y Personalidad, Editorial Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
7. LOMPSCHER, J. A.: MARKOVA y V. DAVIDOV. (1987). Formación de la actividad docente de los escolares. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

8. PALACIOS, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotsky en “Actualidad de Lev, S. Vigotsky. Editorial del Hombre, Anthropos, España.[133]
9. RIVIERE, A. (1987). El concepto de conciencia en Vigotsky y el origen de la Psicología Histórico-Cultural en “Actualidad de Lev, S. Vigotsky. Editorial del Hombre, Anthropos, España.
10. _____. (1988). La psicología de Vigotsky, Aprendizaje, Visor. 3ra. Edición, Madrid, España.
11. SANZ, T. (1992). El enfoque histórico-cultural en El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. Universidad de La Habana, La Habana.
12. SHUARE, M. (1990). La psicología soviética tal como yo la veo Editorial Progreso, Moscú.
13. VIGOTSKY, L.S. (1984). El Problema de la Edad en Problemas de la Psicología Infantil, Cap. V. Editorial Pedagógica, Moscú.
14. _____. (1987). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana.
15. _____. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, Tomo III, Universidad de La Habana.
16. _____. (1991). Problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Obras Escogidas, Tomo I, Centro de Publicaciones del M.E.C, Ciudad Universitaria, Madrid.
17. _____. (1994). The Vigotsky Reader. Edited by Rene’ van der Veer y Jaan Valsiner, Blackwell, Oxford, USA.
18. WERTSCH, J.V. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidos, Barcelona.